Th. Ref
36 III
-9

Erziehungslehre.

Aus Schleiermacher's handſchriftlichem Nachlaſſe
und nachgeſchriebenen Vorleſungen

herausgegeben

von

C. Platz.

Berlin.
Druck und Verlag von G. Reimer.
1849.

Erziehungslehre.

Aus Schleiermacher's handſchriftlichem Nachlaſſe
und nachgeſchriebenen Vorleſungen

herausgegeben

von

C. Platz.

KÖNIGL. KREISBIBLIOTHEK IN AUGSBURG

Berlin,
gedruckt und verlegt bei G. Reimer.
1849.

Friedrich Schleiermacher's
ſämmtliche Werke.

Dritte Abtheilung.
Zur Philoſophie.

Neunter Band.

Berlin,
gedruckt und verlegt bei G. Reimer.
1849.

Friedrich Schleiermacher's

literariſcher Nachlaß.

Zur Philoſophie.

Siebenter Band.

Berlin,
gedruckt und verlegt bei G. Reimer.
1849.

Vorrede des Herausgebers.

Vor Decennien iſt geſchrieben und geſprochen für Akademiker, was nun für das größere Publicum im Druck erſcheint. Ob auch die Erziehungslehre ſeit 1826, wo Schleiermacher zum leztenmal über Pädagogik las, ſo fortgeſchritten iſt, daß man ein Recht hat als antiquirt jezt anzuſehen, was jener Zeit entſtammt? Es iſt eine klug erſonnene Rede, man ſei über Schleiermacher hinaus. Ich habe ſie jedoch nicht eben von gar Vielen gehört. Ueber ihn hinausgegangen zu ſein rühmen ſich die Einen auf ſehr naive Weiſe; jenen entgegen, die meinen, man könne die Principien der Wiſſenſchaft haben ohne Fülle der Thaten und Sachen, ſuchen ſie das Heil in dem unermeßlichen Stoff und glauben, wer nicht alle Sterne gezählt habe, könne nicht ein Newton ſein. Die Anderen sans façon; weil ſie das Wiſſen verkennen oder fürchten und des klaren, hellen Geiſtes Stimme Verlockung nennen, laſſen ſie die Zweifel, die die Idee des höchſten Wiſſens dem hergebrachten entgegenſtellen, ſich nicht anfechten. Die Dritten auf profane Weiſe, weil ſie den religiöſen Geiſt verkennen.

Was Schleiermacher vor Decennien geſchaut hat: es iſt noch nicht erſchienen. Darum töne ſeine Rede fort durch nachfolgende Decennien, bis man ſie verſtanden in ihrem ganzen Umfang. Ein prophetiſcher Bürger einer ſpäteren Welt, zu ihr durch lebendige Phantaſie und ſtarken Glauben hingezogen, war er der Denkart und dem Leben ſeines Geſchlechts ein Fremdling; ein prophetiſcher

Bürger iſt er auch dem jetzigen Geſchlecht. Doch wie er ſich in Liebe und Hoffnung hingezogen fühlte wie zu den geliebten Zeichen der fernen Heimath, wo er einen Funken des verborgenen Feuers ſah, das früh oder ſpät das alte verzehren und die Welt erneuern wird: ſo naht ſich ihm in Liebe und Hoffnung jeder, der wie er der Zukunft angehört; und ſein Wunſch, daß durch jegliche That und Rede eines jeden ſich enger ſchließe und ſich erweitere das ſchöne freie Bündniß der Verſchworenen für die beſſere Zeit, in unſerer Zeit mehr und mehr begründet, findet weithin Anklang.

Alexander von Humboldt in ſeinem Kosmos beginnt mit den Tiefen des Weltraumes und der Region der fernſten Nebelflecke; ſtufenweiſe herabſteigend durch die Sternſchicht zu der Lebensfülle, welche ſich an der Erde Oberfläche entfaltet, ſtrebt er, die innere Verkettung des allgemeinen mit dem beſonderen in dem Gemälde der phyſchen Welt vor uns darzulegen. Der ſinnigen Betrachtung ſchließt ſich auf die Unendlichkeit im Raume. Schleiermacher in dem beſonderen Theile ſeiner Erziehungslehre beginnt in dem geiſtigen Kosmos mit dem, was auch wie Nebelflecke erſcheint, mit den erſten Regungen des Geiſtes in dem Kinde, und führt uns hin zu der Lebensfülle, welche ſich entfaltet, wenn der Geiſt zur höchſten Selbſtſtändigkeit und Freiheit gebildet iſt. Der ſinnigen Betrachtung und dem liebevollen, beſonnenen Handeln ſchließt ſich auf die Unendlichkeit im Geiſte.

Es iſt nicht dieſes Ortes auch nur in Kürze die Reſultate der Unterſuchung aufzuſtellen, um ſchon voraus den Leſer geneigt zu machen, das ganze Gebiet zu durchmeſſen. Aber das iſt mir gewiß: wer Alles zuſammenſchaut, was die Erziehungslehre Schleiermachers darbietet, wer die einzelnen Lücken, die hie und da gelaſſen ſind, aus dem Complex des Ganzen auszufüllen weiß, dem ſind die Fragen gelöſet, welche in Deutſchland namentlich verſchieden beantwortet, das Erziehungsweſen in den ſchwankenden Zuſtand gebracht haben und zugleich auf der einen Seite in die vollſtändigſte Abhängigkeit vom

politiſchen, auf der anderen Seite, weil ein wahrhaft öffentliches Leben und eine dem Nationalcharakter entſprechende Sitte fehlt, in die größte Willkühr.

Man könnte ſagen: Wohl, Schleiermacher iſt Theoretiker, durch und durch eine ſpeculative Natur; auf dem reinen Gebiete des Denkens mögen ſeine Principien ſich gemächlich und wohlgefällig ergehen; auf dem Gebiete des praktiſchen Lebens ſind ſie vom Uebel oder unausführbar.

Freilich vom Uebel für jegliches Unweſen, für das Ammen- und Bonnenunweſen, für Treibhauserziehung, Schulmeiſterei, für das Bevormundungsſyſtem, welches, weil zum Gehorſam der Menſch zu erziehen ſei, dies eine nur anſtrebt, darüber aber das andere, daß er zur Freiheit zu erziehen ſei, vergißt. Vom Uebel für jeden Despotismus, der, weil der Menſch für die Gemeinſchaft, für die Kirche, für den Staat, zu erziehen ſei, nur das Gemeinſame ausbilden will und ſich anmaßt, der eigenthümlichen Natur des Menſchen ihr Recht zu entziehen. Vom Uebel auch für diejenigen, welche bei der Zerſplitterung Deutſchlands das Beſtehen der einzelnen Staaten davon abhängig machen, daß des einen Vaterlandes Söhne für die Zerſplitterung erzogen werden. Vom Uebel für diejenigen, welche bei der beſtehenden und immer wieder entſtehenden Differenz der Stände in freventlichem Uebermuth jede, auch die ſittlichſte Ausgleichung dieſer Differenz für Anmaßung und Unverſtand halten. Vom Uebel endlich für diejenigen, welche, weil das heiligſte und höchſte des Menſchen, die Religion, jezt noch allein in der Verſchiedenheit der Confeſſionen zu Tage tritt, den confeſſionellen Unterſchied noch geſchärft der jüngeren Generation einprägen wollen, und das ausgleichende Princip der Erziehung als das umſtürzende und religiöſes Leben abſchwächende brandmarken.

Und allerdings unausführbar ſind auch Schleiermachers Principien der Erziehung für Alle, welchen es nicht gegeben iſt das Recht und die Freiheit von der Willkühr zu ſcheiden; für Alle, welche nicht verſtehen indem ſie gehorſam ſind ihre unantaſtbare Freiheit zu bewahren. Unaus-

führbar auch für diejenigen, welche erwägend, es ſei nicht möglich ohne Gemeinſchaft das Beſſere ins Leben zu rufen, die Gemeinſchaft aber ſei noch nicht geſtiftet und anerkannt, deren Glieder das Leben den höchſten Principien des Wiſſens entſprechend geſtalten, die Hand vom Pflug abziehen, ſtatt diejenigen ſich zu verbinden oder denen ſich anzuſchließen, die in der natürlichen Ordnung der Dinge zur Gemeinſchaft berufen auch ſchon in Gemeinſchaft ,wenn auch noch nicht ſichtbarer Gemeinſchaft wirken.

Schleiermacher durch und durch ſpeculativ iſt deshalb ſo groß als Theoretiker, weil er ſo ſicher war als Praktiker; und ſeine Praxis war ſo ſicher und ſittlich, weil er in dem einzelnen, beſonderen das ganze, das allgemeine ſchaute. Mit einem Worte, ſeiner durch und durch ſittlichen Natur widerſprach es, praktiſch zu ſein ohne Theorie, und theoretiſch ohne Praxis. Das zu allen Zeiten applaudirte Gerede gegen mißliebige Theorie und für beliebige Praxis mußte ihm wol als das Zeugniß entweder eines beſchränkten oder heuchleriſchen, auf der einen Seite despotiſchen, auf der anderen Seite ſervilen Sinnes erſcheinen.

Schleiermachers Theorie iſt ausführbar, ja ſie iſt ſchon ausgeführt; denn ſie iſt nur die Beſchreibung jener allein vernünftigen Praxis, welche vorurtheilsfrei das heilige Geſchäft der Erziehung handhabt; nur geſchieht dies jetzt noch zu ſehr vereinzelt und tritt nicht im großen und ganzen hervor. Es iſt ja überall ſo mit dem wahrhaft vernünftigen: es iſt ſchon da, nur der Anerkennung bedarf es; es iſt vereinzelt, nur der Concentrirung bedarf es; es wird geübt von einigen oft nur in der Stille, nur der Gemeinſchaft, nur der Oeffentlichkeit bedarf es.

Vieles von dem, was Schleiermacher in ſeiner Pädagogik poſtulirte, iſt ſchon in das Leben getreten, anderes iſt eingeleitet und wird ſich, wenn auch zunächſt die entgegengeſetzte Anſicht prädominirt und im Erziehungsweſen ihre Opfer fordert, mit immer ſiegreicherer Macht, wie es dem eignet was des Geiſtes iſt, allmählig und deſto ſicherer in Deutſchland hindurchkämpfen. Noch an-

deres iſt allerdings kaum hie und da öffentlich mit Nachdrukk zur Sprache gebracht, aber dann ſchnell verklungen, unbeachtet von denen, die nur immer das Neue wollen, was jeder Tag anſcheinend bringt, verachtet von denen, bei welchen das alte, stat pro ratione voluntas, noch gilt. Es iſt dasjenige, was die Hauptſache iſt für die Organiſirung der Erziehung; es ſind die höchſten Principien des Handelns, weil des Wiſſens höchſte Principien; dieſen, wie man ſie auch auf den andern ſittlichen Lebensgebieten perhorreſcirt, will man nicht den Eingang geſtatten in das Gebiet der Erziehung und gegen ſie richtet man Schlagbäume auf mit einer Zollauflage von einer ſolchen Höhe, daß die Waare entwerthet wird. Für dieſe höchſten Principien fordert Schleiermacher in ſeiner Pädagogik nur öffentlich noch einmal Gehör, und nicht er allein, ſondern mit ihm die Männer, in denen der geiſtige Schwerpunkt Deutſchlands iſt, die Männer, die ihren geiſtigen Beſitz nur im Dienſt der Wahrheit gebrauchen.

Ob man nur dieſe höchſten Principien, nach denen im Großen die Organiſirung des ganzen Erziehungsweſen vollzogen werden muß, nicht herausfinden, oder gefunden, immer noch abweiſen wird: das iſt in keiner Weiſe vorauszuſehen; aber wol bedarf es nicht des Geiſtes der Weiſſagung um zu wiſſen, daß überall da, wo man das wahre, einzige Rettungsmittel verachtet, das Gericht unausbleiblich ſein wird.

Indem Schleiermacher die Pädagogik und zugleich die Politik der Ethik als der Wiſſenſchaft der Principien der Geſchichte vollſtändig unterordnet, beiden Kunſtlehren das ihnen nothwendig gemeinſame Gebiet anweiſet und doch wieder für jede die ihr eigenthümliche Provinz auf das ſchärfſte abgrenzt, hat er für das Erziehungsweſen das ſicherſte Heilmittel vorgeſchrieben. Es iſt, was er fordert, eine Radicalcur; aber nicht eine aus Verzweiflung auf Leben und Tod von einem waghalſigen Heilkünſtler angeordnete; nicht ein Palliativ, eine die Krankheit pflegende Heilart, welche wie die des Herodikos bei Platon den Tod recht lang macht; nicht geheime Medica-

mente, wie ſie die Quackſalber auf dieſem Gebiete miſchen und reichen; es iſt ein allmähliges Heilmittel des verſtändigen Arztes, der die Krankheit nicht verkennt, aber auch das Lebensprincip erkannt hat.

Wie auf allen Gebieten, auf welchen ihm der Beruf geworden war zu wirken, ſo weiſet er auch auf dem Gebiete der Pädagogik die offenen und verborgenen Gebrechen nach; beſſert nicht im einzelnen, ſtützt nicht mit alten oder neuen zerbrechlichen Stecken. Aber dann zeigt er auch, wie alles, was gebrechlich erſcheint, nicht der eigentliche Bau des Geiſtes iſt, ſondern nur Gerüſt und Außenwerk, was hinweg muß; daß aber der eigentliche Bau ſchon längſt begonnen iſt. Er ſelbſt baut auf dem gelegten Grunde von ſeiner ihm angewieſenen Stelle weiter in der Gewißheit, daß er dies in Gemeinſchaft mit allen thut, die Beruf haben, und daß ſo am ſicherſten das Werk vollendet wird.

Je mehr mich nun die Ueberzeugung durchdringt, daß Schleiermacher die ſchwerſte Aufgabe für die Theorie der Erziehung — jene Regeln, welche ſich aus der Praxis der Zeit, wo die Bildung des Menſchengeſchlechts dem allgemeinen Ziele der zeitlichen Entwickelung nahe gekommen ſein wird, von ſelbſt ergeben werden, divinatoriſch vorher ſchon aufzufinden und die ſo gefundenen Regeln mit Rückſicht auf den jedesmaligen noch unvollkommenen Zuſtand richtig anzuwenden — approximativ gelöſ't hat: deſto mehr muß ich es bedauern, daß nicht er ſelbſt ſeine Pädagogik hat herausgegeben. Wie ſie von mir herausgegeben jetzt erſcheint, wird ſie nur ein ſchwaches Abbild der Geſtaltung der Erziehung ſein, wie ſie ſeinem Geiſte einwohnte. Doch ſoll man mir den Vorwurf nicht machen, daß dieſem Abbild die Treue fehle, welche nur da iſt aber auch immer, wo die hingebendſte Liebe.

Und ſo will ich denn noch ſchließlich Bericht erſtatten über das Material, was mir zu Gebote ſtand, und Rechenſchaft ablegen, wie ich es benutzt habe.

Es ſind mir vom Herrn Prediger Jonas übergeben worden:

1. Dreizehn Bogen Manuſcript Schleiermacher's überſchrieben: „Zur Pädagogik.“

Das Heft beſtand urſprünglich aus fünfzehn Bogen; zwei Bogen ſind leider verloren gegangen. Es enthält in zuſammenhangender Rede die Grundzüge zu den Vorleſungen, welche Schleiermacher in dem Winterſemeſter $18\frac{13}{14}$ in Berlin über Pädagogik gehalten hat, aber dann auch am Rande und zwiſchen den einzelnen Stunden Aphorismen. Abgedruckt wörtlich S. 585 — 688; nur ſind die Aphorismen für ſich zuſammengeſtellt.

2. Ein Convolut Zettel, handſchriftlich von Schleiermacher. Es ergab ſich aus den nachgeſchriebenen Vorleſungen, daß dieſe Zettel größtentheils für die im Winterſemeſter $18\frac{20}{21}$ gehaltenen Vorleſungen den Faden und die Hauptgedanken in größter Kürze wiedergeben, und daß nur ſechs Zettel ſich auf die Vorleſungen im Sommerſemeſter 1826 beziehen. Sämmtliche Zettel ſind von mir gewiſſenhaft benutzt; ich habe ſie aber nicht für ſich abdrukken laſſen, ſondern jedem ſeinen Ort angewieſen an der geeigneten Stelle der Vorleſungen, und namentlich ſind die Auszüge aus den Vorleſungen $18\frac{20}{21}$ nur mit Hülfe der Zettel und auf Grund ihrer aus den nachgeſchriebenen Vorleſungen hergeſtellt.

3. Zwei Nachſchriften der Vorleſungen $18\frac{20}{21}$, die eine von unbekannter Hand durch Herrn Director Dieſterweg mitgetheilt, die andere von Herrn Superintendenten Klamroth. Nur Auszüge habe ich aus dieſen für den Druck beſtimmt.

4. Drei Nachſchriften der Vorleſungen im Sommerſemeſter 1826, und zwar von Herrn Prediger J. Schubring, Herrn Prediger Bindemann und Herrn Superintendenten Braune in Zoſſen.

Endlich erhielt ich noch gegen den Schluß meiner Arbeit von meinem Freunde dem Herrn Conſiſtorialrathe Ohl in Neu-Strelitz eine ſehr ſorgfältige Nachſchrift der Vorleſungen im Jahre 1826.

Die Vorleſungen aus dem Jahre 1826 habe ich vollſtändig abdrucken laſſen.

Ich ſtatte den verehrten Herren, die durch Mittheilung dieſer Nachſchriften mir es möglich gemacht haben, die Pädagogik herauszugeben, herzlichen Dank ab, gewiß auch im Namen derer, die ſich beim Leſen der gedruckten Vorleſungen noch einmal im Geiſte zurükkverſetzt ſehen in jene Zeit, wo wir das lebendige Wort aus des großen Mannes Munde hörten, und derer, für welche die Schriften deſſelben das einzige Medium ſind, ſich mit den großartigen Anſchauungen Schleiermachers bekannt zu machen.

Nach ſorgfältiger Durchſicht der vorhandenen Materialien gewann ich die Ueberzeugung, daß es am gerathenſten ſein würde, die Vorleſungen von 1826 vollſtändig mitzutheilen, da von dieſen nicht nur die meiſten und ausführlichſten, oft wörtlich übereinſtimmenden Nachſchriften vorlagen, ſondern ſie ſelber auch von den im Winterſemeſter 18$\frac{13}{14}$ und 18$\frac{20}{21}$ gehaltenen Vorleſungen durch Gleichmäßigkeit, ausführliche Behandlung des allgemeinen und beſonderen Theils, durch genauere Eintheilung, durch klarer hervortretende Beziehung auf die Ethik, durch ſchärfere Grenzſcheidung der Pädagogik und Politik, und endlich durch größere Abrundung und Vollſtändigkeit ſich auszeichnen. Dann ergab ſich mir auch bald als nothwendig, aus den Nachſchriften der Vorleſungen 18$\frac{20}{21}$ dasjenige wenigſtens mitzutheilen, was in den ſpäteren keinen Raum gefunden hatte oder doch nur in größter Kürze berührt war; ich führe hier nur an die Lehre von den Strafen, von der Zucht, die Entwickelung der Eigenthümlichkeit. Und um ſo mehr ward ich in dem Beſchluß beſtärkt dieſe Abſchnitte zu excerpiren, da die Zettel vollſtändig und in ununterbrochner Reihe gerade dieſe Abſchnitte der Vorleſung begleiten.

Die Inhaltsverzeichniſſe werden den weiteren Aufſchluß geben.

In der ausführlichen und excerpirenden Mittheilung der Collegienhefte habe ich mich von denſelben Grundſätzen leiten laſſen, die der Herausgeber der chriſtlichen

Sittenlehre Schleiermachers ſo bündig und richtig in ſeiner Vorrede zu dieſem Werke entwickelt hat. *)

Ich habe es mir nicht verſagen können an einzelnen Stellen auf Schriften Schleiermachers zu verweiſen; ich bedauere nur, daß der Raum nicht geſtattete dieſe Citate zu vervielfältigen. Namentlich wäre es mir ſehr erwünſcht geweſen, wenn ich beſonders aus der Dialektik, Ethik, chriſtlichen Sittenlehre, aus den in der Akademie gehaltenen Vorträgen bezüglich der Erziehung, aus der Schrift „Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten" und aus den Predigten über die Erziehung ausführlicher hätte excerpiren können für diejenigen, die auch nicht das geringſte oder doch nur aus der in gewiſſen Kreiſen ſtereotyp gewordenen Tradition halb wahres und ganz falſch verſtandenes von Schleiermacher kennen. Denen aber, die in der Pädagogik Schleiermachers einen neuen Grund für ihre Anſicht, daß er ethniſire, aufſuchen und, wie ſich von ſelbſt verſteht, auch finden werden weil ſie wollen, ſeien in Erinnerung gebracht die Predigten Schleiermachers über chriſtliche Kinderzucht, aus denen klar genug hervorgeht, daß Schleiermacher ſehr wohl die Pflanzſtätte der Frömmigkeit gekannt und gewürdigt hat, wenn er auch der Schule den ihr zu freigebig geſpendeten Ruhm abſpricht und den Unterricht in der Schule auf das natürliche und nothwendige Maaß zurückführt.

Und ſo gehe denn auch dies Werk Schleiermachers in die Welt und habe ſein Geſchick. Vor allem aber kämpfe es, daß die Schule nicht gemißbraucht werde dermalige politiſche und kirchliche Anſichten der jüngeren Generation einzubilden, und daß die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere einerſeits nicht eine bloß traditionelle ſei, aber dann auch einen andern Erfolg habe als dieſen, daß die jüngere Generation, wenn ſie

---

*) Vergl. Die chriſtliche Sitte nach den Grundſäzen der evangeliſchen Kirche im Zuſammenhange dargeſtellt von Dr. Fr. Schleiermacher. Herausgegeben von L. Jonas. 1843. XV. folg.

an die Stelle der älteren getreten iſt, abſpiegelt die ältere.

Friedland, im October 1847.

Platz.

Ich habe nicht geglaubt, daß ich dem Vorwort noch ein Nachwort würde hinzuzufügen haben. Und doch geſchieht es nun. Im Auguſt des vorigen Jahres hatte ich meine Arbeit ſchon beendet und bald darauf auch die Vorrede geſchrieben. Der Druck des Werks begann; aber zwiſchen der handſchriftlichen Vollendung und dem Erſcheinen der Pädagogik liegt eine große Zeit. Nicht zurücknehmen mochte ich, was ich in der Vorrede aufgezeichnet habe. Es zeugt von einer Stimmung, der nicht Laune, perſönliche Rückſichten und Verhältniſſe zum Grunde liegen, ſondern das Gefühl, daß ein neues Leben da iſt, das aber nicht an das Licht geboren werden ſollte, weil ein altes Leben nicht ſterben konnte, nicht ſterben wollte. So bleibe denn auch dies Zeugniß jener Stimmung, das nicht die eines einzelnen iſt, ſondern die einer imponirenden Geſammtheit, an ſeinem Orte ſtehen auch jezt noch, da wir in ein neues Stadium eingetreten ſind.

Als ich die Vorrede ſchrieb, fürchtete ich, daß man die in der Pädagogik von Schleiermacher entwickelten Principien in der nächſten Zeit nur bekämpfen oder unbeachtet laſſen würde; ja, daß von allem was Schleiermacher im Namen der ruhig und ſicher fortſchreitenden Wiſſenſchaft und Bildung poſtulirte, das Gegentheil würde fixirt werden. Man war ſchon ſo weit in dem Rückſchritt fortgeſchritten, um es wagen zu können, laut auszuſprechen, daß der Staat nicht bloß für die Schule und Kirche, ſondern auch für die Wiſſenſchaft ſelber kraft ſeiner Autonomie die Schranken feſtzuſetzen habe. Jetzt iſt es freilich anders geworden, ſchon deshalb, weil man angefangen hat den Begriff Staat prak-

tiſch zu beleuchten. Aber dennoch — die alten der Erziehung und richtigen Geſtaltung der ſittlichen Sphären des Lebens feindlichen Principien ſind noch nicht überwunden. Man wird auch jezt noch für ſie kämpfen wie pro aris et focis. Und dann — wenn Schleiermacher nicht will, daß die Erziehung und die Schule als ein vollkommen unterthäniges Gebiet des abſoluten Staats behandelt werde, ſo will er eben ſo wenig das Gebiet der Erziehung und der Schule, und zwar von der Elementar-Schule an bis hinauf zur höchſten Spitze, zu einer nur abhängigen Provinz des conſtitutionellen oder demokratiſchen Staats machen.

Wie zu allen Zeiten, ſo auch jezt in dem neuen Stadium ſinkt man in den alten Irrthum zurükk, daß man glaubt mit neuen Lappen das alte Kleid flikken zu können. Es iſt das allgemeine Kriegsgeſchrei: die Schule werde Staatsanſtalt. Bedenke man, was man erſtrebt und was man erreichen wird. Wenn die Schule reine Staatsanſtalt bleibt: wehe den Beſiegten, wehe den Siegern! Die Schule ſoll Staatsanſtalt werden! Als wenn ſie es nicht ſchon geweſen wäre. Und welches waren die Früchte? Dieſelben, welche die dem Staate unterthänige Kirche getragen hat. Der Staat ſelber noch nicht geordnet, ſoll ordnen die Gebiete, die das Maaß ihrer Ordnung in ſich ſelber tragen, und für die der Staat weiter nichts zu thun hat, als daß er ſie als von ihm vollkommen frei, nur an ihr eigenes Princip gebunden, anerkenne und ihnen Raum gewähre, endlich einmal nach ihrem eigenen Geſetz ſich entwikkeln zu können! Wie der Staat die Pflicht hat die Kirche frei zu laſſen, ſo ſoll er auch die Wiſſenſchaft wahrhaft und in ihrem ganzen Umfange frei laſſen, damit die Wiſſenſchaft ſich ſelber organiſire vonder höchſten Stufe bis zur unterſten. Und die Schule ſei an den Staat nur in ſo weit gebunden, als der Staat alle ihm ſittlicher Weiſe zu Gebote ſtehenden Mittel aufwendet, daß die Schule endlich dahin komme, ihre richtige Stellung einzunehmen zur Familie und zur Vergeſellſchaftung, nämlich zu dem geſelligen, politiſchen,

religiöſen, ſcientifiſchen Leben. Nur dann, wenn die Familie und die Vergeſellſchaftung zur Erziehung und mit ihr zur Schule in das richtige Verhältniß wird getreten und alle dies Verhältniß ſtörenden Schranken werden aufgehoben ſein, wenn jede ſittliche Sphäre als lebendige, geiſtige, ſelbſtſtändige Organiſation auf die Erziehung einwirkt: nur dann wird die Schule ſein, was ſie ſein ſoll — die Stätte, wo das jüngere Geſchlecht von einem Gemeingeiſt getragen ſeine Kräfte übte, um an die Stelle der älteren Generation treten zu können, aber ſo, daß es in allem Beſtehenden das gute von dem ſchlechten mit klarer Einſicht ſcheide, in Folge freier Selbſtbeſtimmung freudig eingehe in die wahrhaft ſittlich gewordenen und geordneten Lebensgeſtaltungen und dieſe mit Kraft und Muth ſchütze, aber auch ohne Furcht mit Beſonnenheit und Beharrlichkeit auflöſe, was nicht mehr gebunden ſein, und aufhebe, was nicht mehr beſtehen ſoll.

Friedland, den 13ten Juli 1848.

Platz.

A. Generelles Inhaltsverzeichniß.

	Seite
1. **Die Vorleſungen aus dem Jahre 1826. (Nachſchriften.)**	1—582
Einleitung.	3—102
Erſter, allgemeiner Theil.	103—233
Behütung.	103—124
Gegenwirkung.	124—155
Unterſtüzung.	155—233
Zweiter, beſonderer Theil.	234—582
Einleitung.	234—258
Erſte Periode. (Erziehung des Kindes.)	258—355
Einleitung.	258—265
Erſter Abſchnitt. (Erziehung des ſprachloſen Kindes.)	265—304
Zweiter Abſchnitt.	304—355
Zweite Periode. (Erziehung des Knaben.)	353—551
Einleitung.	355—361
Die Volksſchule.	362—446
Die Bürgerſchule.	448—487
Die Gymnaſien.	487—551
Dritte Periode. (Erziehung für den Beruf.)	551—582
Die mechaniſche, techniſche Bildungsſtufe.	552—562
Die ſpeculative Bildungsſtufe.	562—582
Die Univerſitäten.	562—573
Das Verhältniß der ſpeculativen Bildung zur Technik des Berufes.	573—582
2. **Manuſcript Schleiermacher's: „Zur Pädagogik. 1813; angefangen den 8ten November 1813, geſchloſſen den 23ſten März 1814."**	585—672
Einleitung.	585—599
Allgemeiner Theil.	599—636
Erſtens, Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in ſo fern ſie ihr zuwider ſind.	599—603

Seite

Zweitens, Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in ſo fern ſie mit ihr zuſammenſtimmen. . . . . 603 — 612
Drittens, Verhältniß der Erziehung zu dem, was aus dem Menſchen ſich von ſelbſt entwikkelt. . . 612 — 636
Beſonderer Theil. . . . . 636 — 672
Schematismus. . . . . 636 — 640
Erſte Periode. (Erziehung des Kindes innerhalb der Familie.) . . . . 640 — 665
Erſter Abſchnitt. (Erziehung des ſprachloſen Kindes.) . . . . 641 — 650
Zweiter Abſchnitt. . . . . . . 650 — 665
Zweite Periode. . . . . 665 — 672
Die Trivialbildung. . . . . . . 665 — 672

3. Aphorismen zur Pädagogik (handſchriftlich von Schleiermacher aus dem Semeſter $18\frac{13}{14}$). 675 — 688

4. Auszüge aus den Vorleſungen im Winterſemeſter $18\frac{20}{21}$. (Nachſchriften.) . . 691 — 816

(Zur Einleitung.) Phyſiſche Vorausſezung. . . 691 — 694
Beſtimmung der Eigenthümlichkeit. . . 694 — 700
Ethiſches Ziel. . . . . 701 — 704
Verhältniß der Erziehung zu den ſittlichen Sphären, in ſo fern dieſe unvollkommen ſind. 704 — 706
Die Gemeinſchaften ſind dem Menſchen angeboren. 707 — 709
Oeffentliche und Privaterziehung. . . 710 — 713
Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Potenzen. . . . . 713 — 727
Ueber die Aufopferung des Moments. . 727 — 734
(Zum allgemeinen Theil.) Die Gegenwirkung. . . 734 — 755
a. Strafe. . . . . 756 — 765
b. Zucht. . . . . 765 — 780
Unterſtüzung. . . . . 781 — 795
Das Charakteriſtiſche der verſchiedenen Perioden des gemeinſamen Lebens tritt hervor in den differenten pädagogiſchen Beſtrebungen. . . . . 781 — 784
Das Princip für die entwikkelnde Erziehung. 785 — 795
(Zum beſonderen Theil.) (Zur erſten Periode.)
Die leibliche und geiſtige Gymnaſtik. . 795 — 816

B. Comparatives Inhaltsverzeichniß.

Allgemeine Einleitung. S. 3—102, 585—599, 691—734.
Populäre Anſicht. Technik des Hauslehrers und Schullehrers. (Methodik für den Unterricht), hierin keine akademiſche Dignität. S. 3, 585.
Grundlage zur wiſſenſchaftlichen Betrachtung. S. 6.
Dignität der Pädagogik in formaler Beziehung, S. 7, 585, für ſich betrachtet, an die Ethik ſich anſchließende Kunſtlehre; im Verhältniß zur Politik betrachtet. S. 11.
Nähere Beſtimmung der Aufgabe, Was ſoll, und was kann durch die Erziehung bewirkt werden? S. 14, 586. führt zur inneren und äußeren Frage nach dem Anfangspunkt und Endpunkt der Erziehung.
Aeußere Frage, Wann fängt die Erziehung an, wann hört ſie auf? S. 16.
Innere Frage, Darf die Erziehung darauf ausgehen, alles aus dem Menſchen zu machen, was man etwa will? S. 19.
und Kann ſie es der Natur der Sache nach? S. 20.
führt zur Betrachtung über die
Allmacht und Beſchränktheit der Erziehung (Zwei Extreme), S. 20, 587. und
Allgemeingültigkeit der Pädagogik. S. 25, 597. Sie iſt nicht allgemein gültig, ſondern nur Anwendung des ſpeculativen Princips auf gewiſſe
Factiſche Vorausſetzungen. S. 26. Alſo ein beſtimmter
Kreis, für welchen die Pädagogik anwendbar iſt, S. 30., der aber in Beziehung auf
Die Beſtimmung des Anfangspunktes (die phyſiſche Vorausſezung) S. 39, 588., nicht ſo begrenzt iſt wie in Beziehung auf
Die Beſtimmung des Endpunktes (ethiſches Ziel), zwiefache Anſicht;
Erſte Anſicht, das ethiſche Ziel,
die ſittlichen Gemeinſchaften:
Staat, Kirche, Erkennen, Verkehr. S. 40, 590.
Wie haben wir es anzuſehen, wenn zwiſchen den verſchiedenen Gemeinſchaften Widerſprüche ſtatt finden? S. 41.
Was iſt Aufgabe der Pädagogik in Beziehung hierauf? S. 42, 591.
Zuſaz. Hieraus, die eigentliche Bedeutung unſerer Theorie. Die Theorie der Erziehung iſt das Princip, wovon die Realiſirung aller ſittlichen Vervollkommnung ausgeht. S. 47.

Zweite Anſicht, das ethiſche Ziel
Entwikklung der Eigenthümlichkeit, daher
Zwei verſchiedene Geſichtspunkte für die Erziehung, univerſelle, individuelle Erziehung. Ausbilden der Natur und Hineinbilden in das ſittliche Leben. S. 48, 593.
(Staat, Kirche ꝛc. angeboren.) S. 592.

(Nähere Beſtimmung der Form, welche die Erziehung annimmt, und Auffindung der Abſchnitte.)

Sind die Menſchen in Beziehung auf die univerſelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich? S. 53, 593.
a) in Beziehung auf die univerſelle Richtung. (Gleichheit, angeſtammte Ungleichheit, angeborne Ungleichheit.) S. 54, 594.
(1) Ariſtokratiſche, demokratiſche Erziehung. Extreme. S. 64, 595.
(2) Hieraus verſchiedene Bildungsſtufen. S. 66.
b) in Beziehung auf die individuelle Richtung. S. 68.
zuerſt allgemeine Erziehung, erſt ſpäter individuelle. S. 70.
Darf man einen Moment dem anderen aufopfern? (Verhältniß des einzelnen Theiles der Erziehung zur Totalität der Aufgabe.) Daraus verſchiedene Formen und Abſchnitte der Erziehung. (Spiel. Uebung.) S. 70. 598.
In wie fern die pädagogiſchen Einwirkungen durchaus eine Einheit ſind? (Gegenwirkung, Unterſtüzung: poſitive und negative Erziehung.) S. 81, 596.
Wer ſoll erziehen? Häusliche, öffentliche Erziehung. S. 90, 593.
Ob und wie weit die Erziehung dieſelbe iſt für beide Geſchlechter? S. 95.
Anordnung des Ganzen. S. 101.

Erſter, allgemeiner Theil. Die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung. S. 103—233. 599—636.
Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in ſofern ſie ihr zuwider ſind. (In wie weit Verhütung zuzulaſſen?) S. 103, 600.
Maxime des Gewährenlaſſens, Maxime des Behütens. S. 105, 600.
Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Zeit. S. 108, 600.
Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Gegenſtände. S. 110, 601.
Im Gebiet des Unrichtigen die Maxime des Behütens unnüz. S. 112, 601.
Im Gebiet des Unſchönen an ihrer Stelle. S. 113.
In Bezug auf Unſchuld. S. 114, 600, 602.
Differenz zwiſchen dem männlichen und weiblichen Geſchlecht. S. 116, 602.

Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf den Gegenſaz zwiſchen inneren und äußeren Einwirkungen. S. 117.

In Beziehung auf die verſchiedenen Temperamente. S. 120, 603.

Die präcavirende Methode geht in Beziehung auf das was vom inneren des Zöglings widerſtrebt in die primitive unterſtüzende über. S. 123.

Phyſiſche Präcautionsmittel. S. 124, 614.

Die Theorie der Erziehung als Gegenwirkung. S. 124, 612.

Gliederung und Umfang der Gegenwirkung. S. 125, 613.

Negative Darſtellung. S. 125, 613.

Poſitive Darſtellung. S. 128, 615.

Verhältniß der Gegenwirkung in Beziehung auf die Geſinnung. S. 136.

Verhältniß der Gegenwirkung in Beziehung auf die einzelnen Willensacte. S. 139.

Verhältniß der Gegenwirkung in Beziehung auf die Fertigkeiten. S. 143.

Die verſchiedenen Arten der Gegenwirkung und ihr Verhältniß zu den drei Perioden der Erziehung. S. 145.

(Stufenfolge. Verlauf des Strafſyſtems.) S. 148.

Verſchiedener Charakter der Gegenwirkung. S. 148.

Verhältniß der Erziehung zum gemeinſamen Leben. S. 148, 618.

Verhältniß zwiſchen der häuslichen und öffentlichen Erziehung. S. 151.

Daraus zwiefacher Charakter der Erziehung: rein ethiſche, geſezliche Erziehung. S. 154.

(Die Gegenwirkung geſondert dargeſtellt als Strafe und Zucht. S. 734.)

Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen (Potenzen), in ſo fern ſie mit ihr zuſammenſtimmen; alſo Theorie der Erziehung als Unterſtüzung. (Mitwirkung, Ergänzung.) S. 155—233, 603—612, 616.

(Differenz der Erziehung beruhend auf zwei Factoren: Intereſſe an der Jugend, Gefühl von Mangelhaftigkeit; zuſammenhangend S. 712. mit dem verſchiedenen Zuſtande der Volksentwikklung.) S. 605.

Der Gegenſtand der Erziehung ein lebendiges durch eigene Kraft ſich fortentwikkelndes. S. 155.

Der Gegenſtand der Erziehung ein Einzelnes lebendiges, aber im Zuſammenhange ſtehend mit einem homogenen Leben, aus welchem ſchon Einwirkungen hervorgehen, die nur als abſichtliche pädagogiſch ſind. S. 155.

Verhältniß der Erziehung zu dem, was ohne ſie erfolgt, im allgemeinen betrachtet. (Pedantiſche, laxe Erziehung.) S. 156. 607.

Welche Einwirkungen unter die Regel fallen; welche frei ſein müſſen. S. 161, 606.

Die Erwekkung und Befeſtigung der Geſinnung umfaßt
das freie Gebiet,
Die Entwikklung der Fertigkeit umfaßt
das methodiſche, techniſche Gebiet. S. 165, 607.

Der Gegenſaz zwiſchen dem Gebiete freier Einwirkungen und dem des methodiſchen Verfahrens iſt ein relativer. S. 168. 607.

Auf der einen Seite kann im Gebiete der Geſinnung die Methode nicht ganz zurükktreten. S. 169.
Auf der anderen Seite kann im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung nicht ganz zurükktreten. S. 170.
Das Verhältniß der Einwirkungen auf die Geſinnung und auf die Fertigkeiten der Zeit nach. S. 172.
Charakteriſtik der beiden Hauptzweige der unterſtüzenden pädagogiſchen Einwirkung in ihrem Verhältniß zu den freien Einwirkungen des Lebens, und in ihrem gegenſeitigen Verhältniß. S. 174.
Gebiet der Einwirkungen auf die Geſinnung: Vollſtändigdigkeit, Zuſammenhang, Bewußtſein. S. 175.
Gebiet der Einwirkungen auf die Fertigkeit: Stetigkeit. S. 178.
(Das bleibende in der Erziehung aus Ordnung und Zuſammenhang und Bewußtſein; das wechſelnde aus Ergänzung.) S. 609.
Auf welcher Seite iſt mehr Kunſt, auf Seite der Entwikklung der Geſinnung, oder der Fertigkeit? S. 178, 609.

Das Verhältniß der größeren Lebensgemeinſchaften in Bezug auf ihren Antheil an der Erziehung. S. 180, 607.

Verhältniß der Kirche zur Familie und zur Erziehung überhaupt. S. 182.
Verhältniß der bürgerlichen Gemeinſchaft zur Erziehung. S. 187.
An welchen beſtimmten Zuſtand ſoll ſich unſere Pädagogik anſchließen? S. 195.
Verhältniß des geſelligen Lebens zur Erziehung. S. 197.
Verhältniß der Wiſſenſchaft zur Erziehung. S. 200.

Die beiden Gebiete der unterſtüzenden pädagogiſchen Thätigkeit im beſonderen. *)

Gebiet der Fertigkeiten.

Fertigkeiten der Receptivität: Weltanſchauung. S. 208, 622.
Fertigkeiten der Spontaneität: Weltbildung. S. 209.
Verhältniß dieſes Gebietes zu dem der Geſinnung. S. 210.
Beſteht nach Beendigung der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeiten eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zuſtimmung der verſchiedenen Gemeinſchaften? S. 211, 619.
(Wahl des Berufs.) S. 216.
(Extenſive Entwikklung, Nothwendigkeit der Schule von dieſem Geſichtspunkte aus.) S. 217, 628.

---

*) Zu vergleichen Vorleſ. 18 $\frac{13}{14}$, Geſez der Gleichzeitigkeit oder des Wechſels der Receptivität und Spontaneität, Geſez der extenſiven Entwikklung, Geſez der intenſiven Entwikklung; Vorleſ. 18 $\frac{20}{21}$, Princip für die entwikkelnde Erziehung. S. 621.

Gebiet der Geſinnung. S. 218.

Einwirkungen auf die Geſinnung im Anfange von der perſönlichen Autorität ausgehend, dann Gemeingefühl. S. 220.
In der Familie herrſcht die perſönliche Autorität. S. 220.
Deshalb iſt ein gemeinſames Leben für die Jugend zu organiſiren zur Erregung und Entwikklung des Gemeingefühls. S. 221, 634.
Begriff des gemeinſamen Lebens. S. 222.
Verhältniß der beiden Geſchlechter in dieſer Beziehung. S. 224, 629.
Beſteht nach Beendigung der Erziehung auch in Bezug auf die Geſinnung eine Ungleichheit mit Zuſtimmung der verſchiedenen Gemeinſchaften? S. 227, 635.

Zweiter, beſonderer Theil. S. 234—582. 636—640.

Organiſation der Erziehung ihrer Form nach. Schematismus. S. 234, 636.
Charakteriſtik der drei Perioden in Bezug der Entwikkelung der Geſinnung und Fertigkeiten. S. 236, 637.
Der erſten Periode in Bezug auf die Entwikkelung der Fertigkeiten. S. 236.
in Bezug auf die Entwikkelung der Geſinnungen. S. 238.
Der zweiten Periode im allgemeinen. S. 239.
in Bezug auf die Entwikkelung der Fertigkeiten. S. 240.
in Bezug auf die Entwikkelung der Geſinnung. S. 242.
Der dritten Periode im allgemeinen. S. 248.
Organiſation eines gemeinſamen Lebens in Bezug auf das techniſche Gebiet. S. 249.
Organiſation eines gemeinſamen Lebens in Beziehung auf Entwikklung des Gemeingeiſtes. S. 254.
In Beziehung auf die religiöſe Geſinnung. S. 255.

Erſte Periode der Erziehung. Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie. S. 258, 640.

Einleitung. Grenzpunkt. Verhalten zur zweiten Periode. Form. Eintheilung. S. 258, 640.

Erſter Abſchnitt. Erziehung des ſprachloſen Kindes. S. 265, 641.

I. Der erſte Abſchnitt für ſich betrachtet. S. 265.

Anfangspunkt, Geburt. S. 265.
Die äußere phyſiſche Seite:
Ernährung, Aſſimilation. S. 266, 641.
Was zu thun in Bezug auf die Proceſſe der Reſpiration und des Blutumlaufes? S. 270, 642.

Die Entwicklung der leiblichen Seite des Lebens in der unmittelbaren Verbindung mit der geiſtigen. S. 271, 642.
a. Spontaneität (willkührliche Bewegung der Arme und Beine; Anmuth. Beliebige Ortsveränderung. Bekleidung. Reinlichkeit.) S. 271—278, 643.
Ob pädagogiſche Einwirkung nothwendig iſt, ſich anknüpfend an das rein natürliche Verhältniß? S. 279, 644.
b. Receptivität. (Entwikklung der Sinne.) S. 288, 646.
Vorſichtsmaaßregeln. S. 295.

II. Der erſte Abſchnitt in ſeiner Beziehung zum zweiten. S. 297.

Was muß geſchehen, um die Sprache zu entwikkeln? S. 298.
Willensentwikklung. S. 300, 647.

Zweiter Abſchnitt. Einleitung. Uebergangszeit. S. 304, 650.
Allgemeines Bild der fortſchreitenden Entwikklung. S. 307.
Allmählige Gewöhnung an Ordnung, Zeiteintheilung. S. 307, 650.
Allmählige Entwikklung der Selbſtſtändigkeit. S. 300, 651.
Herausbildung des Gegenſazes von Ernſt und Spiel. S. 311, 651.

Entfaltung dieſes Bildes; wozu muß dieſe Zeit benuzt werden? S. 316.
Ordnung. S. 317, 663.
Entwikklung des Wiſſens. S. 320, 654.
Sprache. S. 323, 654.
Erweiterung des Wahrnehmungs- und Anſchauungskreiſes. S. 327, 656.
Zahl. S. 329, 657.
Sprachzeichen. S. 329.
Zahlzeichen. S. 331.
Leſen, Schreiben, Zeichnen. S. 332, 657.
Erzählen. S. 337, 658.
Gymnaſtiſche Uebung. S. 338, 661.
Entwikklung des Willens. S. 341, 664.
In welchem Verhältniß ſollen die Kinder ſein in dieſer Periode zum religiöſen Element? S. 346, 659.

Zweite Periode der Erziehung. Das eigentliche Gebiet des Knabenalters. S. 355, 665.

(Abnehmende häusliche, anfangende und ſteigende öffentliche Erziehung; im Anfange gemeinſame Elementarerziehung, allmählige Sonderung der Stufen.)

Hauptanfangspunkt: das Leben in der Schule. S. 356.
Phyſiſcher Proceß. S. 356.
Differenz der Geſchlechter. Töchterſchulen. S. 356, 638.
Differenz der Stände. S. 358, 685. Daraus
Verſchiedene Organiſation der Schulen. S. 360, 666.

I. Die Volksſchule. (Trivialbildung.) S. 362, 667.

Verhältniß der Volksſchule zum häuslichen Leben. S. 362.
Antheil der Volksſchule an der Entwikklung der Geſinnung. S. 369.
Wie Abweichung von der Ordnung zu behandeln? Ob Strafen? S. 372.
Antheil der Volksſchule an der Entwikklung der Fertigkeit. S. 380.
Was wirklich in der Volksſchule erreicht werden kann. S. 381.

Das Geſammtgebiet der mitzutheilenden Kenntniſſe. S. 383, 667.

1. Das Gebiet der Receptivität. S. 385.

Schreiben und Leſen. S. 385.
Fremde Sprachen? S. 387.
Geſchichte, S. 388, 668.
Geographie. S. 393, 668.
Mathematik, Rechnen, Meſſen. S. 397, 667.
Das Phyſikaliſche. S. 397, 668.
Allgemeine Betrachtung. S. 398.

2. Das Gebiet der Spontaneität. Die Gymnaſtik. S. 399, 669.

Die geiſtige Gymnaſtik. S. 400.
Die mehr leibliche Gymnaſtik. Geſang. Zeichnenlehre. Induſtrieſchulen. S. 404, 669, 670.
Die rein leibliche Gymnaſtik. S. 410, 670.

Das Princip des Unterrichts. S. 414, 621.

Ableitung des allgemeinen Princips. S. 416.
Beſtimmtere Faſſung. S. 417.
Begründung. S. 418.
Specielle Anwendung auf die Volksſchule. S. 419.
Zuſammenſtellung des Princips mit den Aberrationen. S. 419.
Anwendung auf einzelne Momen te desUnterrichts. S. 422.
Regel der Fortſchreituug. S. 424.
Prüfung des Princips mit Rükſicht auf die Ungleichheit der Subjecte. S. 426.
Einzelne Punkte aus der gegenwärtigen Praxis der Volksſchule. S. 431.
Bibelleſen. S. 431.
Vaterländiſches Geſchichtsbuch. S. 432.
Schretben. S. 433.
Hebung der Volksſchule. S. 434.
Uebergang der Fähigeren aus der Volksſchule in höhere Bildungsanſtalten. S. 436.
Beſchaffenheit der Volksſchullehrer. S. 438.

Bedarf es beſonderer Anſtalten zur Bildung der Volkslehrer? und wie müſſen dieſe Anſtalten beſchaffen ſein? S. 441.

Termin, an welchem die Jugend aus der Volksſchule entlaſſen wird. S. 445.

Wie verhält ſich in der zweiten Periode der Bildung die Jugend, die nicht zur eigentlichen Volksmaſſe gehört? S. 446.

II. Die Bürgerſchule. (Realſchulen, höhere und niedere.) S. 448.

Grenze in Beziehung auf Volksſchule und (Gymnaſium) Gelehrten-Schule. S. 448.

Geſammtgebiet des Unterrichts in der Bürgerſchule im allgemeinen betrachtet. S. 454.

Gebiet der formalen Unterrichtsgegenſtände: Sprache, Mathematik, Geometrie, Arithmetik. S. 454.

Gebiet der materialen Unterrichtsgegenſtände:

Geſchichte, Geographie, Naturkunde (Phyſik und Chemie). S. 457.

Die fremden lebenden Sprachen. S. 458.

Geſammtgebiet der Unterrichtsgegenſtände mit Rükſicht auf das Ziel. S. 459.

Im Allgemeinen. S. 459.
Naturkunde. S. 460.
Polytechniſche Schulen. S. 461.
Fremde Sprachen. S. 463.

Zwei Hauptabtheilungen der Bürgerſchule. Nachhelfende Schule. S. 463.

Charakteriſtik einiger Unterrichtsgegenſtände der Bürgerſchule in Beziehung auf Umfang und Verlauf. S. 465.

Im Allgemeinen. S. 463.
Mutterſprache. S. 465.
Geſchichtsunterricht. S. 470.
In Verbindung mit Geographie. S. 471.
Naturkunde. Apparat. Sammlungen. S. 473.

Häusliche Arbeiten für die Schule. S. 475.

Allgemeine Zuſäze. S. 477.

Die verſchiedenen Abſtufungen ſteigern nicht die beſtehende Differenz, ſondern erleichtern den Uebergang. S. 477.

Wenn die Localität der Schule die zeitweilige Entfernung aus dem Familienkreiſe nothwendig macht, wie iſt dann das Familienleben am beſten zu erſezen? S. 480.

Privatunterricht. S. 486.

III. Die wiſſenſchaftliche Bildungsſtufe. (Gymnaſium.)

Die Beſtimmung der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe. S. 197.

Anfangspunkt. S. 488.
Endpunkt. S. 490.
Conſtruction. S. 493.
Die neuen Elemente,
in ſofern ſie Vorbildungsmittel zum Verſtändniß der Principien der Wiſſenſchaft ſind. S. 496.

Geſammtgebiet der Unterrichtsgegenſtände der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe innerhalb der zweiten Periode. S. 497.

Unterricht in fremden Sprachen: Umfang. Methode. Ziel. S. 497—509.
Auswahl der Schriftſteller. Chreſtomathien. S. 507.
Geſchichtsunterricht. S. 509.
Geographie. S. 511.
Naturſtudium. S. 512.
Mathematik. S. 516.
Mutterſprache. S. 516.

Vergleichung des gegenwärtigen Zuſtandes der höheren Schulen mit unſerer Theorie. S. 523.

Wie werden wir vom gegenwärtigen unvollkommenen Zuſtande zu einem beſſeren gelangen? S. 526.

Die Erziehung im engeren Sinne des Wortes in beſonderer Beziehung auf die mittlere und höhere Bildungsſtufe. S. 531.

Entwikklung der Geſinnung. S. 531.
Bildung des religiöſen Princips. S. 531.
Erregung des Gemeingeiſtes. S. 534.
Uebergang zur dritten Periode. S. 547.

Dritte Periode der Erziehung.

Vollendung der Erziehung derer, welche aus der Volksſchule und Bürgerſchule in das mechaniſche und techniſche Gewerbsleben übergehen. S. 551.

Was iſt zu thun, um nach vollendeter Schulbildung das gemeinſame Leben der Jugend, ſo wie es in der Natur der Sache liegt, einzurichten? S. 554.

Gemeinſames Leben als Fortſezung des vorangegangenen mit Beziehung auf den Unterricht. (Entwikklung der Fertigkeiten.) S. 554.

Gemeinſames Leben als Fortſezung des vorangegangenen mit Beziehung auf die freie Thätigkeit und das Spiel. S. 556.

In das einzelne des Techniſchen geht die Theorie nicht ein. S. 560.
Verhältniß der Unterordnung der Jugend. S. 560.
Endpunkt der dritten Periode. S. 561.

Die Bildung auf der Univerſität. S. 562.

Ihre Beſtimmung. S. 562.
Organiſation der Univerſität. S. 564.
Diſciplin. S. 566.
Uebergang aus dem akademiſchen Leben in die öffentliche Thätigkeit. S. 573.

Druckfehler.

Seite VII Zeile 15 und 19 von oben lies nun ſtatt nur
— 38 Zeile 15 von oben lies Einſicht ſtatt Einheit
— 39 Zeile 7 von unten einzuſchalten vor divinatoriſch: „von ſelbſt ergeben werden.“ —
— 44 Zeile 8 von oben lies uns bietet ſtatt ausbietet
— 49 Anmerk. Zeile 2 von oben lies ethiſiren ſtatt etheſiren
— 55 Zeile 15 von oben lies dennoch ſtatt demnach
— 69 Zeile 1 in der Anmerkung lies alle ſtatt als
— 113 Vor der Anmerk. einzuſchalten: Vorleſung 18$\frac{20}{21}$.
— 116 Zeile 8 von oben lies kann ſtatt -nn
— 279 Zeile 4 von oben lies Nach= ſtatt Nah=
— 472 Zeile 6 von unten ſtreiche „zu“ vor läßt
— 494 Zeile 11 von oben hinter „gelegt wird“ ſtatt Kolon ſetze Punktum. Dann einzuſchalten: Je größer das Gewicht iſt, das auf beides gelegt wird —.
— 513 Zeile 4 von oben lies kommen ſtatt kamen.

I.

Die Vorleſungen aus dem Jahre 1826.

(Nachſchriften.)

Angefangen den 17ten April, geſchloſſen den 1ſten September 1826.

Einleitung.

Populäre Anſicht. Technik des Hauslehrers und Schullehrers.

Was man im allgemeinen unter Erziehung verſteht, iſt als bekannt vorauszuſezen. Fragt man aber, für wen dies in eine Theorie gebracht und was in derſelben gegeben werden ſolle: ſo iſt die Sache dieſe. Urſprünglich erziehen die Aeltern, und zwar, wie allgemein anerkannt iſt, nicht nach einer Theorie. Nun aber erziehen die Aeltern nicht allein, und ihre erziehende Thätigkeit vertheilt ſich ihnen unter ihr ganzes übriges Leben und tritt nicht geſondert hervor. Man bezieht alſo die Erziehungslehre auf diejenigen die den Aeltern beim Erziehen helfen, auf Perſonen welchen die Mitwirkung in der häuslichen Erziehung für eine beſtimmte Zeit Beruf iſt, und auf ſolche die es zu ihrem Lebensberufe gemacht haben, an öffentlichen Anſtalten zu wirken, in denen ein Theil der Erziehung übernommen wird. Für beide ſcheint offenbar eine Theorie darüber erſprießlich, ja nothwendig. Die Thätigkeit der einen bildet einen Gegenſaz zu der der anderen. Denn was bei den erſteren mehr hervortritt, das Erziehen im engeren Sinne oder die Entwikklung der Geſinnung und des ganzen geiſtigen Weſens im allgemeinen, das tritt bei den anderen mehr zurükk; und was wieder bei dieſen mehr hervortritt, nämlich

das Unterrichten oder die Mittheilung von Kenntniſſen und Fertigkeiten, das tritt mehr zurükk bei jenen. Für beides alſo ſucht man in der Erziehungslehre eine Anweiſung, eine Technik.

Allein was in dieſer Hinſicht geleiſtet werden kann, ſcheint nicht parallel geſtellt werden zu können mit anderem, das in akademiſchen Vorleſungen vorgetragen zu werden pflegt. Man geht nämlich bei ſolcher Erziehungslehre von Verhältniſſen aus, die ganz zufällig ſind. Wenigſtens was die Hülfe bei der häuslichen Erziehung betrifft, hat man längſt ausgeſprochen, unſere Hauslehrerei ſei nur ein nothwendiges Uebel, gar nicht etwas zwekkmäßiges und gutes. Und allerdings das Zuſammentreten ſolcher Menſchen mit den Aeltern, die ihnen fremd ſind, muß eine Menge der ſchwierigſten Colliſionen hervorbringen; weshalb denn auch ein großer Theil der Anweiſungen in dem beſteht, was man nach Analogie der Paſtoralklugheit die Hauslehrerklugheit nennen könnte, Anweiſungen, wie man ſich in die Art der Aeltern zu fügen, oder von ihnen frei zu machen habe, und ähnlichem. Aber das ſind Dinge in denen ſich ſchwer rathen läßt; nur ganz allgemeine Säze kann man aufſtellen, die nichts helfen, theils weil ſie zu viele Ausnahmen erleiden, theils weil ſie das ſchwerſte, ihre Anwendung nämlich, nicht mitbeſtimmen.

Wol alſo läßt ſich fragen, ob es nicht viel beſſer wäre, wenn ſolche Verhältniſſe gar nicht beſtänden, alſo ob nicht eigentlich in jeder Familie wie ſie von Natur beſteht, nicht nur in ethiſcher Hinſicht, ſondern auch in Beziehung auf den Unterricht, das Material vorhanden ſein müßte, die Kinder ohne fremde Hülfe aus dem älterlichen Hauſe den öffentlichen Unterrichtsanſtalten wohl vorbereitet zuzuführen. Daß es ſo nicht iſt, hat ſeinen Grund in häuslichen und politiſchen Mängeln. Von einer eigentlichen Theorie für die fremde auf dieſen Mängeln beruhende Hülfe kann gewiß nicht die Rede ſein. Aber allerdings, ſo lange das nothwendige Uebel der Hauslehrerſchaft beſteht, ſind Erfahrungslehren ſehr natürlich, und das Uebel muß in dem Maaße ärger werden, als der junge Haus-

lehrer keinen Erſaz mitbringt für die ihm mangelnde Erfahrung. Die Hülfsmittel jedoch, die in dieſer Hinſicht reichlich vorhanden ſind, Sammlungen von Erfahrungen und daraus abgeleitete Regeln, können auch nicht von fern das Anſehen von etwas wiſſenſchaftlichem haben.

Was die Anweiſung für die Thätigkeit an öffentlichen Anſtalten betrifft, wo das Unterrichten die Hauptſache iſt: ſo kann man freilich nicht unbedingt ſagen, daß man es hier mit etwas ganz zufälligem zu thun habe. Denn nicht leicht wird jemand ein ſo ausgebildetes Gemeinweſen denken können, wie unſere Staaten ſind, ohne öffentliche Einrichtungen für die Unterweiſung der Jugend; vielmehr ſcheint beides zuſammen zu gehören. Aber wenn wir bedenken auf der einen Seite, daß was der Erziehung im engeren Sinne anheimfällt in ſolchen Anſtalten, weil dieſe den Typus des Gemeinweſens an ſich tragen, gewiſſermaßen ſchon durch Geſeze muß beſtimmt werden, Geſeze aber vom Staate ausgehen: ſo ſcheint die Theorie dieſer Erziehung in ein ganz anderes Gebiet zu fallen, nämlich in die Politik; wie denn auch Platon in ſeinem Buche vom Staate die Geſeze für die Erziehung mit vorträgt. Und was auf der anderen Seite den Unterricht betrifft, der hier das hervorragende iſt und weniger abhängt von den Staatsgeſezen: ſo ſteht die Theorie über denſelben in viel zu genauer Verbindung mit Wiſſenſchaft und Kunſt, als daß ſie von denſelben könnte getrennt werden. Jede Wiſſenſchaft und jede Kunſt hat ihre ihr eigenthümliche Methode, die weit mehr aus der Sache ſelbſt hervorgeht, als aus dem Verhältniſſe des lehrenden und lernenden; die Didaktik, die Methodik des Unterrichts iſt alſo weniger etwas für ſich, als ein Anhang zu den Wiſſenſchaften und Künſten ſelbſt, die mitgetheilt werden ſollen. Hiefür ſpricht das Leben ſelbſt überall wo es ſich beſonnen geſtaltet. Denn wenn der Unterricht in Wiſſenſchaft und Kunſt ſo weit vollendet iſt, daß jemand nun auch ſeinerſeits daran denken kann ſie auf andere zu übertragen: ſo giebt es für ihn Anſtalten (Seminarien) in welchen die Methodik

gelehrt wird, aber ſo daß ſich an die Technik ſchon die Praxis anſchließt. Und das iſt eigentlich das einzig richtige; denn ψιλῷ λόγῳ *) lehren über das Lehren iſt ohne Werth. **)

Grundlage zur wiſſenſchaftlichen Betrachtung.

Wenn wir es nun hier weder mit der Technik für den Hauslehrer, noch mit der für den Schullehrer wollen zu thun haben: von welchem Geſichtspunkt ſoll unſere Vorleſung ausgehen?

Das menſchliche Geſchlecht beſteht aus einzelnen Weſen, die einen gewiſſen Cyclus des Daſeins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derſelben verſchwinden, und zwar ſo daß alle welche gleichzeitig einem Cyclus angehören immer getheilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erſte immer eher von der Erde ſcheidet. Allein wenn wir das menſchliche Geſchlecht betrachten in den größeren Maſſen, die wir Völker nennen: ſo ſehen wir, daß dieſe in dem Wechſel der Generationen ſich nicht gleich bleiben; ſondern es giebt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Werth legen. Ob dieſes ſo geſtellt iſt, daß wenn wir das ganze Leben eines Volkes betrachten, das Steigen die eine und das Sinken die andere Hälfte ausmache, oder ob beides wechſele: das laſſen wir hier unentſchieden. Das aber iſt klar, daß dem Steigen und Sinken menſchliche Thätigkeit zum Grunde liegt; dieſe iſt um ſo vollkommener, je mehr ihr eine Vorſtellung von dem was geſchehen ſoll vorangeht, und ein Typus vorliegt wonach die That eingerichtet werden muß, d. h. je mehr ſie Kunſt iſt. Ein großer Theil der Thätigkeit der älteren Generation erſtrekkt ſich auf die jüngere, und ſie iſt um ſo unvollkommener, je weniger gewußt wird was man thut, und warum man es thut. Es muß alſo

*) Plat. Theaet. p. 165 A.

**) Vorleſungen $18\frac{13}{14}$.

eine Theorie geben, die von dem Verhältniſſe der älteren Generation zur jüngeren ausgehend ſich die Frage ſtellt, Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zwekk, wie das Reſultat der Thätigkeit entſprechen? Auf dieſe Grundlage des Verhältniſſes der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles was in das Gebiet dieſer Theorie fällt.

Dignität der Pädagogik in formaler Beziehung; für ſich betrachtet als Kunſtlehre.

Damit es aber nicht ſcheine als ſei das etwas erſchlichenes: ſo müſſen wir noch einmal auf den Anfang zurükkgehen. Wir ſind davon ausgegangen, die Thätigkeit der älteren Generation auf die jüngere müſſe den Charakter der Kunſt an ſich tragen. Iſt nun dieſe Vorausſezung richtig: ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß es auch eine Erziehungslehre geben muß; denn jede Kunſt fordert eine Kunſtlehre. Aber es giebt doch auch menſchliche Thätigkeiten, bei denen dieſer Charakter ganz zurükktritt. Es fragt ſich alſo nur ob das Erziehen wirklich eine Kunſt iſt.

Der Menſch iſt ein Weſen welches den hinreichenden Grund ſeiner Entwikklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in ſich ſelbſt trägt. Das liegt ſchon im Begriff des Lebens, vornehmlich in dem des geiſtigen, intellectuellen. Wo ein ſolcher innerer Grund nicht iſt, da iſt auch keine Veränderung des Subjects, oder nur Veränderung mechaniſcher Art. Darin liegt aber nicht, daß die Veränderungen eines lebendigen Weſens nicht dürften mitbeſtimmt und modificirt ſein durch Einwirkungen von außen; vielmehr iſt eben dieſes das weſentliche im Begriff der Gemeinſchaft, oder wollen wir

höher hinaufſteigen, im Begriff der Welt. Der Begriff der Gemeinſchaft iſt kein anderer als der der Gattung; und bildet nun die Summe aller einzelnen Menſchen die menſchliche Gattung: ſo wird die Entwikklung der einzelnen bedingt ſein durch die gemeinſame Natur, die ſie zur Gattung macht, und durch ihre gegenſeitige Einwirkung; denn ohne das giebt es eben kein menſchliches Geſchlecht, keine menſchliche Gattung. Nun aber kann das Verhältniß zwiſchen dem inneren Entwikklungsprincip und den äußeren Einwirkungen unendlich verſchieden gedacht werden; jedes kann Maximum und Minimum ſein; und je geringer man das anſchlägt, was von den Einwirkungen anderer ausgeht: deſto weniger muß angemeſſen erſcheinen es als Kunſtlehre zu betrachten und eine Theorie dafür aufzuſtellen. Wie aber liegt die Sache? Iſt die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ein ſolches Minimum, daß es gar nicht der Mühe lohnt, ſie als Kunſt zu faſſen? Das iſt die erſte Präliminarfrage. Offenbar giebt es zwei Wege ſie zu beantworten; der eine iſt der geſchichtliche, der andere der a priori, rein aus dem Begriff. Der lezte würde uns aber zu weit zurükkführen, wollten wir die rechten Anknüpfungspunkte finden; wir halten uns alſo hier lieber an den geſchichtlichen, und entſcheiden die Frage aus der Erfahrung. Nun finden wir ſchon früh ſehr ausgebildete Gemeinweſen, in welchen die ältere Generation ſehr beſtimmt auf die jüngere einwirkte, nur daß keine Theorie darüber aufgeſtellt wurde. Wir wollen auf zwei Völker zurükkſehen, die uns ſehr nahe ſtehen, das eine in religiöſer, das andere in wiſſenſchaftlicher Hinſicht, auf das jüdiſche, innerhalb deſſen das Chriſtenthum entſtanden iſt, auf das griechiſche, auf deſſen Cultur die unſrige gebaut iſt. Das jüdiſche Volk war zur Zeit ſeiner Blüthe ein in ſich ſelbſt gegründetes und hatte einen gewiſſen Grad von Bildung erreicht. Oeffentliche Erziehungsanſtalten hatte es nur in ſehr beſchränktem Sinn, und die Erziehung, ſcheint es, war faſt ganz dem Familienkreiſe anheimgefallen. Daß ſie dennoch einem ſehr beſtimmten Typus folgte, iſt nicht zu bezweifeln;

aber von einer Theorie derſelben war noch gar nicht die Rede *). Und was die Griechen betrifft: ſo können wir den Punkt ziemlich genau angeben, wo zuerſt die Theorie bei ihnen hervortritt. Die Erziehuug fiel ihnen überwiegend in das Gemeinweſen, ſie war mehr öffentlich und ſtand in der genaueſten Verbindung mit der Geſezgebung; aber von einer eigentlichen Theorie derſelben giebt es doch keine frühere Spur als beim Platon. Die Elemente dazu waren freilich in Gnomen und Sentenzen viel früher vorhanden, aber dieſe waren nur etwas ganz allgemeines, wie es immer der Theorie vorauszugehen pflegt. **)

Großes Gewicht alſo wurde bei dieſen Völkern auf die äußeren Einwirkungen gelegt, und wenn die Theorie auch erſt ſpäter entſtand: ſo fehlte der erziehenden Thätigkeit doch nicht der Charakter der Kunſt. Iſt doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunſt heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, ſo daß man nicht einmal ſagen kann, die Praxis bekomme ihren beſtimmten Charakter erſt mit der Theorie. Die Dignität der Praxis iſt unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.

Verſuchen wir nun, ob wir uns das auf etwas allgemeines zurükkführen und dadurch der geſchichtlichen Betrachtung einen wiſſenſchaftlichen Charakter geben können. Iſoliren wir uns den einzelnen Menſchen in Gedanken vollkommen, und zwar

---

*) Vergl. Erziehungslehre von Schwarz. 1 Band. 1 Abth. S. 203. Der Hausvater unterrichtet die Kinder: Sprüchw. 1, 8. 4, 4. Tobias 1, 10. Deuter. 6, 7. Pſalm 78, 5. Für die vornehme männliche Jugend gab es vor Jeſu Zeit Schulen verſchieden von den Schulen der Schriftgelehrten. Hartmann Verbindung des A. und N. T. S. 380.

**) Vergl. Jakobs vermiſchte Schriften III. S. 17, folgende. Ottfried Müller, Geſchichten hellen. Stämme und Städte. 3 B. 2 Abth. S. 300 u. ſ. w. — Lakoniſche Apophthegmen. Pythagoras brachte die Gnomen des Morgenlandes den Doriern zu, von denen ſie die übrigen Stämme entlehnten. *Χρυσᾶ ἔπη Πυϑαγόρου*, herausgegeben v. K. E. Günther. Breslau, 1817.

vom Beginn ſeines Lebens an: ſo wird er gar nicht beſtehen können. Das iſt ein allgemeiner Erfahrungsſaz. Im Anfange des Lebens iſt alſo ein Uebergewicht der äußeren Einwirkungen über die innere Entwikklungskraft. Denken wir uns den einzelnen Menſchen iſolirt in einer Zeit wo durch äußere Einwirkungen ſeine Kräfte ſchon bis auf einen gewiſſen Grad entwikkelt ſind: ſo werden wir es für möglich halten, daß er ſich ſelber forthelfe. Das aber werden wir nicht annehmen können, daß ſeine intellectuelle Entwikklung in demſelben Grade gedeihen werde wie in der Geſellſchaft; ja wir werden ſagen müſſen, daß der in der menſchlichen Geſellſchaft lebende weiter kommen wird als der iſolirt ſtehende, auch wenn dieſer an urſprünglicher innerer Kraft weit überlegen iſt. Gewiß alſo ſcheint feſtgeſezt werden zu können, — weil zum Begriff des menſchlichen Geſchlechts gehörend — daß die Differenz zwiſchen den einzelnen nie ſo groß iſt, daß jemand der Einwirkung von außen ganz ſollte entbehren können und doch auf denſelben Punkt gelangen wie die anderen in der Geſellſchaft lebenden. Die Scenen welche die Geſchichte uns von einzelnen ſehr frühzeitig aus der Geſellſchaft entfernten Menſchen vorführt, ſagen aus, daß durch dies Iſoliren die Vernunftbildung ſehr zurükkgehalten worden iſt. Iſt auch auf ſolche einzelne Fälle nicht ein beſonderer Werth zu legen, und bedürfte es in dieſer Beziehung noch genauerer Beobachtung: ſo müſſen wir doch behaupten, nicht nur daß jede folgende Generation hinter der früheren ſehr zurükkbleiben würde, wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte, ſondern auch daß jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas thun was vorher ſchon gethan wäre; und es könnte von der Entwikklung des Menſchengeſchlechts keine Rede ſein. Zwar muß jeder einzelne Menſch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menſchlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beſchleunigt wird, deſto mehr werden die Kräfte zur Entwikklung

des Geiſtes erregt. Dies aber ſchließt ſich ſchon ganz an die allgemeine ſittliche Aufgabe; es iſt das Einwirken auf das jüngere Geſchlecht ein Theil der ſittlichen Aufgabe, alſo ein rein ethiſcher Gegenſtand. Je weniger wir dieſe beſchleunigende Einwirkung — wobei aber nicht geſagt ſein ſoll, daß ſie bloß eine beſchleunigende ſei — als etwas geringfügiges anſehen können, und je weniger geringfügig ſie iſt, je mehr geiſtiges ſchon in der älteren Generation realiſirt iſt: deſto weniger dürfen wir auch dieſe Einwirkung dem Zufall überlaſſen. Somit ſteht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und iſt eine an dieſelbe ſich anſchließende Kunſtlehre. *)

Im Verhältniß zur Politik betrachtet.

Es bietet ſich hier ein Punkt als Parallele dar. Fragen wir, wie lange dieſe Einwirkung des älteren Geſchlechts auf das jüngere fortgeſezt wird: ſo läßt ſich im allgemeinen keine Grenzbeſtimmung geben. Aber es giebt dann immer auch ein ſolches Zuſammenſein zweier der Zeit nach verſchiedenen Generationen, in welchem nicht bloß die ältere auf die jüngere, ſondern beide mit einander wirken zu einem Ziel. In dem Maaße als dieſes Zuſammenwirken zunimmt, nimmt die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ab, und wird am Ende gleich Null. Dann hat die Erziehung aufgehört.

*) Schleiermachers Entwurf eines Syſtems der Sittenlehre, herausgegeben von Alex. Schweizer. S. 68. „Es giebt aber außer der Sittenlehre und außer der Geſchichtskunde ein kritiſches und ein techniſches Verfahren. — Das regelgebende oder techniſche Verfahren iſt die praktiſche Beziehung des beſchaulichen und erfahrungsmäßigen auf einander und liegt außer der Wiſſenſchaft überhaupt auf der Seite der Kunſt. Sein Gegenſtand iſt jede ſittlich beſtimmte einzelne Einigung von Vernunft und Natur, wie ſie ſich in dem ihr zugehörigen Naturgebiet entwikkelt im Streit der Vernunft und der ihr ſchon geeinigten Natur gegen die noch widerſtrebende Natur, und es mittelt aus durch vergleichende Beobachtung zum Behuf des handelnden Eintretens in ein ſolches Gebiet, unter welchen Umſtänden und Bedingungen der Widerſtand am leichteſten oder ſicherſten gehoben wird, und die Vernunft ſich

Nun aber bildet jede groſse Maſſe von Menſchen ein gemeinſames geiſtiges Leben; wo dies bis zu einem gewiſſen Punkt entwikkelt iſt, entſteht ein groſses lebendiges ganze — der Staat. Dieſer beſteht durch nichts anderes fort als durch menſchliche Handlungen; denn er iſt nur ein Complex von ſolchen. Inſofern der Staat derſelbe bleibt, aber ſo, daſs ſeine Vervollkommnung nicht ausgeſchloſſen wird, ſondern das geiſtige Leben ſich in ihm ſteigert: ſo müſſen auch die Handlungen ſich gleich bleiben dem Typus nach, aber fortſchreiten der Vollkommenheit nach. Dies gemeinſame Leben im Staate iſt etwas ſo bedeutendes, daſs von einer gewiſſen Anſicht aus die geſammte ſittliche Thätigkeit darin aufgeht; und wenn wir auch dieſe Anſicht nicht theilen können: ſo geben wir doch zu, daſs in Beziehung auf die richtige Geſtaltung und Anordnung des gemeinſamen Lebens im Staate eine Theorie nothwendig iſt, welche ergiebt, wie jenes Ziel zu erreichen, daſs der Staat bei dem Wechſel der Generationen fortbeſtehe und ſich in ſeiner Geſammtthätigkeit ſteigere. Es iſt dies die Politik. Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollſtändigſte in einander ein; beide ſind ethiſche Wiſſenſchaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrirender Beſtandtheil derſelben iſt, oder als eben ſo ausgebildete Wiſſenſchaft neben ihr beſteht. Je mehr das Ge=

---

der Natur am vollſtändigſten und leichteſten bemächtigt. Beiſpiele: Erziehungskunſt, Staatskunſt. Dieſen lediglich durch das Intereſſe am Gegenſtande bedingten und zuſammengehaltenen nicht ſowol Wiſſenſchaften als Anweiſungen eignet die Form der Vorſchriften, welche in mancher Beziehung einen mehr kategoriſchen, in mancher einen mehr hypothetiſchen Charakter haben können.“ S. 70. c. „Alles in der Ethik conſtruirte enthält die Möglichkeit einer unendlichen Menge von Erſcheinungen. — In wiefern der einzelne mit ſeinem ſittlichen Vermögen in der Production dieſer Erſcheinungen begriffen iſt, iſt er in beſondere Gegenſäze und beſondere Naturbedingungen geſtellt, und es iſt Bedürfniſs beſonders zuſammenzuſtellen, wie dieſe zu behandeln ſind. Dies iſt das Weſen der Technik, und es giebt daher einen Cyclus von techniſchen Diſciplinen, welche von der Ethik ausgehen.“ Vgl. S. 267.

ſammtleben im Staate praktiſch geſtört, theoretiſch angeſehen mißverſtanden iſt: um ſo weniger kann eine richtige Anſicht beſtehen in Beziehung auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere.

Hier haben wir alſo den Standpunkt von dem aus wir unſern Gegenſtand behandeln wollen. Die Pädagogik iſt eine rein mit der Ethik zuſammenhangende, aus ihr abgeleitete angewandte Wiſſenſchaft, der Politik coordinirt.

Daß es über das Verhältniß dieſer beiden Wiſſenſchaften, über die Politik und Pädagogik, zwei verſchiedene Anſichten giebt: das beruht auf dem Unterſchied zwiſchen unſerer Zeit als der chriſtlichen und der früheren als der heidniſchen. Unſere Zeit, die chriſtliche, kennt außer dem gemeinſamen Leben im Staate noch das Leben in der Kirche. Eins kann dem anderen nicht ſubordinirt werden; beides muß neben einander beſtehen. Es giebt eine Menge chriſtlicher Staaten, in denen die Kirche nicht eine, alſo die Kirche nicht der Staat iſt; und wiederum giebt es verſchiedene Staaten, in denen die Kirche die eine und ſelbige, alſo der Staat nicht die Kirche iſt. Die Kirche iſt, auch mit Rükkſicht auf die Theilung in einzelne Kirchen, ein großes ganze und gewiſſermaßen über alle chriſtliche Staaten Eine; die Theilung der Kirche lehnt ſich nicht an die Staaten, ſo wenig wie andererſeits die Verſchiedenheit der Staaten aus dem Begriff der Kirche abgeleitet werden kann. *) Können wir nun eins von beiden nicht läugnen: ſo müſſen wir beides neben einander beſtehen laſſen. Es iſt auch ein Theil unſerer ſittlichen Aufgabe, daß das Geſammtleben in der Kirche eben ſo von einem Geſchlecht auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Geſammtleben in dem Staate. Unſere Theorie muß ſich gleichmäßig auf beides beziehen.

Wenn wir jezt die Dignität der Pädagogik ſo feſtgeſtellt haben, daß wir ſagen, Wegen der großen Bedeutung der Ein=

*) Schleierm. Dogmatik. (Sämmtliche Werke.) Theil 1. S. 6. 7.

wirkung der älteren Generation auf die jüngere bedürfen wir einer Theorie, um in der Praxis die Regeln danach abzumeſſen; und dieſe Theorie hängt eben ſo genau mit dem ethiſchen Syſtem zuſammen wie die Thätigkeit ſelbſt, die das ältere Geſchlecht ausübt, mit der allgemeinen ſittlichen Thätigkeit: ſo haben wir die Aufgabe unſerer Wiſſenſchaft nur ſehr im allgemeinen, nur der Form nach, feſtgeſtellt. Wir wiſſen bloß, es giebt eine Einwirkung der früheren Generation auf die ſpätere; dafür bedürfen wir einer Theorie, einer Kunſtlehre. Um aber

die nähere Beſtimmung der Aufgabe

zu finden und das Princip zur Entwikklung der Theorie, haben wir die Erziehung zu betrachten als einen Proceß, der von einem Anfangspunkt bis zu einem Endpunkt fortſchreitet, und bei dem die Beſchaffenheit der Einwirkung einerſeits von dem Anfangspunkt, andererſeits von dem Endpunkt abhängig iſt; mit anderen Worten: die Frage, Wie ſoll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beſchaffen ſein, hängt auf das genaueſte zuſammen mit der Frage, *Was* **ſoll** *durch die Erziehung bewirkt werden?* und, *Was* **kann** *durch dieſelbige bewirkt werden?* Indem unſere Betrachtungen nicht bloß ſpeculative ſind, ſondern im engeren Sinne des Wortes theoretiſche, d. h. auf eine beſtimmte Praxis ſich beziehende: ſo muß zuerſt gefragt werden, Was kann denn durch die Erziehung bewirkt werden? Es giebt freilich einen Standpunkt, von wo aus man ſagen kann, was gemacht werden ſoll, das muß auch gemacht werden können. Wenn wir auf die Ethik zurükkgehen und deren Principien entwikkeln könnten: ſo würden wir beide Fragen von einem Punkt aus behandeln und durch Eine Antwort löſen. *) Es iſt jedoch nicht möglich die

*) Vorleſung. 18$\frac{20}{21}$. Die Aufgabe der Pädagogik muß in der allgemeinen Ethik aufgeſtellt ſein, und ebenſo die Principien für die Verfahrungsweiſe zur Löſung dieſer Aufgabe, die allgemeinen Formeln für die Einwirkung auf den Menſchen; die verſchiedenen Richtungen der

ethiſchen Principien an dieſem Orte darzulegen; und eben ſo wenig können wir, da es kein von allen anerkanntes ethiſches Syſtem giebt, auf ein ſolches uns berufen. Wäre uns dies vergönnt: dann würde nichts anderes nöthig ſein als dem Syſtem λήμματα *) zu entnehmen, um daran anzuknüpfen. Da wir nun in dieſer Poſition uns nicht befinden: ſo müſſen wir jene beiden Fragen ſondern und uns mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen. Ein anderes Auskunftsmittel wäre noch dieſes, daß wir in Beziehung auf beide Fragen uns zu verſtändigen ſuchten durch Ausdrükke die allgemein gebraucht werden. Wir könnten ſagen, Auf die Frage, was ſoll die Einwirkung hervorbringen? würde die Antwort ſein, Die Sittlichkeit der ſpäteren Generation; und auf die Frage, Was kann dadurch bewirkt werden? — eben dieſes, aber nur in ſo weit es in den Geſezen der Fortſchreitung der menſchlichen Natur liegt. Aber auf dieſe Weiſe würde doch nicht eine Einigung hervorgebracht ſein, und wir müßten uns erſt wieder darüber verſtändigen, was die Sittlichkeit ſei, und welches die Geſeze der Fortſchreitung; und dies würde uns immer weiter führen und neue Fragen hervorrufen. So müſſen wir denn anderweitig eine Antwort auf beide Fragen ſuchen. Wir werden dieſelbe nur approximativ finden können, indem

---

menſchlichen Natur, das Verhältniß des einzelnen zu dieſen Richtungen müſſen in ihr verzeichnet ſein. Jedes Syſtem der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in ſich habe, wenn eine Methode aufgeſtellt werden kann, daſſelbe zu realiſiren. Die Pädagogik iſt die Probe für die Ethik. Die menſchliche von der Gewohnheit noch nicht gebändigte Natur iſt ja die realiſirende Kraft; ein Geſez für das menſchliche Leben, welches ſie nicht realiſiren kann, welches für ſie nicht das richtige iſt, kann überhaupt auch nicht das richtige ſein. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen ſo hohen Werth gelegt, und es iſt der Ausſpruch aller Weiſen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Geſezgebung zu einem erfreulichen Reſultat führen können, wenn man die Erziehung vernachläſſiget.

*) λῆμμα = ein Saz, der in niederer Sphäre die Stelle eines Axioms vertritt.

wir uns in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Unterſuchungen begeben. Wir müſſen zunächſt darauf aufmerkſam machen, daß die Aufgabe, die wir uns bis jezt nur ganz im allgemeinen feſtgeſtellt haben, eine innere und eine äußere Seite hat und ſich ſpaltet in die

innere und äußere Frage

über den Anfangspunkt und den Endpunkt der Erziehung. Wenn die innere Frage über den Anfang und das Ende der Erziehung von uns durch die beiden Fragen, Was kann und was ſoll die Erziehung bewirken? näher bezeichnet war: ſo würde die äußere Frage ſich auch ſo ausdrükken laſſen, Welches ſind die äußeren Grenzen der pädagogiſchen Einwirkung? oder mit andern Worten,

die äußere Frage, wann fängt die Einwirkung an? wann hört ſie auf?

würde den äußeren Anfangspunkt und Endpunkt betreffen. Leicht iſt es zwar, hierauf eine Antwort zu geben; allein die ſich ſo leicht und gewöhnlich darbietenden Antworten ſind nicht ſchlagend und leiden eine verſchiedene Erklärung.

Fragen wir, Wann fängt die pädagogiſche Einwirkung an? ſo iſt jeder geneigt zu ſagen, Wenn das Leben anfängt. Das aber eben iſt nur eine zweideutige Antwort; ſie unterliegt entgegengeſezten Beſtimmungen. Man kann ſagen, wenn ein Kind geboren wird, fängt das Leben an. Aber dies Leben iſt nicht im vollen Sinne das menſchliche Leben, und die Einwirkung auf das Kind auf dieſem Punkt iſt mit der geiſtigen Einwirkung, von der wir reden, noch nicht ſo verbunden, daß ſie ein Theil derſelben ſein könnte. Wir würden daher ſagen müſſen, Wenn das menſchliche Leben anfängt, d. h. wenn es nicht mehr ein bloß animaliſches iſt, ſondern durch Aeußerung der Intelligenz als ein menſchliches ſich bekundet, dann fängt die Erziehung an; denn unſere Einwirkung

ſoll ja ganz geiſtig ſein. Aber dann trennen wir eigentlich das geiſtige und das animaliſche Leben ganz von einander. Giebt man nun zu, daß alle geiſtige Lebensäußerungen nicht bloß von dem animaliſchen Leben bedingt ſind, ſondern mit demſelben ein ganzes bilden: ſo wird man die Grenze noch weiter zurükkſtekken müſſen. Die Einwirkung kann ja ſchon anfangen ſobald ſich im Mutterleibe das Leben regt, wenn man nur weiß was dann zu thun und zu unterlaſſen iſt. Somit würde der Anfangspunkt ein dreifacher ſein können.

Eben ſo iſt es, wenn wir in Beziehung auf den Endpunkt fragen, Wann hört die pädagogiſche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere auf? Auf der einen Seite werden wir geneigt ſein zu ſagen, ſie hört eigentlich niemals auf. Das menſchliche Leben iſt beſtändig aus den beiden Factoren zuſammengeſezt, der von innen ausgehenden Lebensthätigkeit des einzelnen, und der Einwirkung anderer auf ihn. Wir haben keinen Grund anzunehmen, daß der eine Factor jemals gleich Null werde. So betrachtet wird die Einwirkung erſt aufhören mit dem Leben zugleich, ſo wie ſie mit dem Leben zugleich anfängt.

Nach einer anderen Anſicht dauert die Einwirkung zwar fort, aber es giebt einen Punkt, von wo aus man ſoll ſagen können, die Einwirkung ſei keine bildende mehr, und wo es dem Menſchen gleich ſein muß, wie auf ihn gewirkt werde, da die innere geiſtige Kraft ihm ſtets das richtige an die Hand geben ſoll und er vollkommen gerüſtet ſein muß zur Gegenwirkung von innen heraus. Dies iſt dann immer ein Theil des ſittlichen Lebens für einen jeden, und es giebt dafür ſittliche Regeln; aber dieſe gehören nicht in unſere Theorie hinein, da ſie ſich nicht mehr auf die Entwikklung der geiſtigen Kraft, auf das Bilden, welches doch der eigentliche Charakter der pädagogiſchen Einwirkung iſt, beziehen.

Wenn wir uns gehörig beſchränken wollen — und ſonſt würden wir zu ſehr im unbeſtimmten bleiben —: ſo müſſen wir uns zu der lezten Anſicht bekennen und ſagen, die eigent-

lich erziehende Einwirkung hat ein früheres Ende als die ſittliche Einwirkung überhaupt.

Wo aber iſt der Punkt auf welchem die erziehende Einwirkung aufhört? Wir haben gleich eine Antwort, nämlich dieſe, Wenn der Menſch mündig wird, dann hört die pädagogiſche Einwirkung auf; d. h. wenn die jüngere Generation auf ſelbſtändige Weiſe zur Erfüllung der ſittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleich ſteht; es giebt dann bloß ein Zuſammenwirken beider. Politiſch wird auch das Wort in dieſem Sinne gebraucht; denn in allen Staaten giebt es einen Zeitpunkt von wo an dem einzelnen die Mitgeſammtthätigkeit geſezlich zugeſtanden wird, hier früher, dort ſpäter. Allein wir können die Pädagogik nicht mehr ſchlechthin der Politik unterordnen; und ſo darf uns dieſe politiſche Grenze nicht binden, wir können auch hier den politiſch feſtgeſezten Zeitpunkt nicht annehmen. Es iſt nicht die Aufgabe des Staats, das Ende der pädagogiſchen Wirkſamkeit zu beſtimmen; und die Löſung der Aufgabe kann am wenigſten in der Beziehung auf die Mündigkeitserklärung gefunden werden.

Betrachten wir den einzelnen in ſeinem Verhältniß zur kirchlichen Gemeinſchaft: ſo giebt es da einen ähnlichen Punkt, der aber nicht mit dem politiſch beſtimmten zuſammenfällt. Und wenn wir auf die Wurzel und das gemeinſchaftliche Element der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinſchaft, das Hausweſen, zurükkgehen: ſo finden wir ſtatt des feſten Punktes ein allmähliges Verſchwinden. Die älterliche Auctorität nimmt allmählig ab, bleibt aber noch von Einfluß nach der Mündigkeitserklärung. Auf dieſem Punkt hört nicht gleich aller kindlicher Gehorſam auf. *)

*) Schleierm. Syſtem der Sittenlehre v. Schweizer. S. 267. Da die Pietät auf Verlängerung des Gehorſams, die älterliche Liebe aber auf die Verkürzung deſſelben geht: ſo können die natürlichen Modificationen des Verhältniſſes bis zum Ende der Familiengemeinſchaft ſich ohne allen Zwieſpalt abwikkeln, worauf eben alle Sittlichkeit beruht. —

Wir haben alſo auf dieſer äußeren Seite auch in Betreff des Endpunktes zwei Anſichten; nach der einen iſt das Ende der Erziehung ſo wie deren Anfang an einen feſten Punkt geheftet; nach der anderen wird, wie oben der Anfangspunkt als ein allmählig hervortretender, ſo hier der Endpunkt als ein allmählig verſchwindender geſezt.

Es leuchtet wol ein, daß die Frage über den äußeren Anfangs- und Endpunkt der Erziehung von der Beantwortung der inneren Frage abhängt; eben ſo auch, daß die Art und Weiſe wie erzogen werden ſoll, nicht ſowol durch den äußeren Anfangs- und Endpunkt näher beſtimmt werden kann, ſondern allein dadurch, daß feſtgeſtellt werde dies beides, was die Erziehung bewirken ſolle und könne. Wir wenden uns demnach

zur inneren Frage,

und führen dieſe auf zwei zurükk, nämlich dieſe, Darf die Erziehung darauf ausgehen, alles aus dem Menſchen zu machen was man etwa will; und, Kann ſie es der Natur der Sache nach.*)

Die erſte Frage, Darf die Pädagogik lehren, alles aus dem Menſchen zu machen was man etwa will, geht zurükk auf den Unterſchied zwiſchen dem guten und

---

S. 268. (z.) Die Emancipation der Kinder geſchieht allmählig, zugleich durch äußere Verhältniſſe bedingt. Berufswahl erſcheint als vorbereitender, Gattenwahl als definitiver Punkt. Wenn die Einſtimmigkeit zwiſchen beiden Theilen fehlt: ſo iſt das Verhältniß nicht ſittlich geweſen.

*) Es tritt hier die Beziehung auf die Dialektik Schleiermachers hervor, in der Ethik und Phyſik in relativer Trennung gefaßt werden. Ueberall wird ſchon urſprünglich vorausgeſezt: Einigung von Vernunft und Natur; überall ſtetes Ziel alles ſittlichen Handelns, Einigung von Vernunft und Natur. Die obigen Fragen beziehen ſich auf dieſe urſprüngliche Vorausſezung und dies ſtete Ziel. — In den Vorleſungen 18$\frac{13}{14}$ (Stunde 2 und 3) und 18$\frac{20}{21}$ werden die zwei Seiten der inneren Frage bezogen auf das Ziel der Bildung des Menſchen und ſeine urſprüngliche Beſchaffenheit, jenes das ethiſche Ziel, dieſe die phyſiſche Vorausſezung.

böſen, und kann nur mit Rükkſicht auf die Ethik, auf die Idee des guten, beantwortet werden. Sezen wir den Unterſchied zwiſchen dem guten und böſen und die Idee des guten als bekannt voraus: ſo hätten wir die begrenzende Antwort gefunden. Es ergiebt ſich daraus beiläufig auch noch etwas anderes. Wir finden doch das böſe an dem Menſchen, und werden es ebenfalls anſehen müſſen als entſtanden aus ſeinem eigenen Inneren, obwol wir nicht läugnen können daß die Einwirkung von außen dazu ihren Theil beiträgt. Wir würden uns deshalb die Aufgabe zugleich ſo zu ſtellen haben, daß wenn das böſe zum Vorſchein käme, dies nicht befördert würde, ſondern unſere Einwirkungen von außen Gegenwirkungen wären.

Die zweite Frage, ob die Pädagogik aus dem Menſchen machen kann was ſie will, begrenzen wir ſchon durch die Antwort auf die erſte Frage. Allein abgeſehen von dem Unterſchiede zwiſchen dem guten und böſen, treffen wir doch auf ein ſehr weites Gebiet der größten Verſchiedenheiten, auf welche die pädagogiſche Thätigkeit ſich zu richten hat. Wir finden eine Menge ſehr verſchiedener geiſtiger Thätigkeiten, bald mehr rein geiſtiger, bald mehr durch das ſinnliche vermittelter, die alle innerhalb der menſchlichen Natur liegen, in einigen ſtark, in anderen wenig oder gar nicht hervortreten. Wenn wir den Grund dieſer Verſchiedenheiten in dem Inneren des Menſchen vorausſezen: ſo bezeichnen wir dies durch den Ausdrukk der natürlichen Anlagen des Menſchen; und iſt ein Hinderniß da, weshalb dieſe oder jene Fähigkeit nicht ſtark hervortritt: ſo ſagen wir, es fehle an natürlichen Anlagen.

Ueber dieſe Differenzen der menſchlichen Natur und das Verhältniß zur pädagogiſchen Einwirkung theilen ſich die Anſichten, und gehen aus einander bis zu den Extremen der Allmacht und der Beſchränktheit der Erziehung.

Man hat behauptet, was zur menſchlichen Natur gehöre müſſe auch in jedem einzelnen Menſchen ſein, er wäre ſonſt der Natur nach verſtümmelt. Fehle eine oder die andere Anlage: ſo müſſe ſich dies eben durch etwas organiſches kund geben.

Zeige ſich im organiſchen nichts von der Art, dann ſei auch anzunehmen daß alle Anlagen vorhanden ſeien; und nur die Folge von der auf den einzelnen vom Anfange ſeines Lebens an geſchehenen Einwirkung könne es ſein, wenn gewiſſe Anlagen in ihm ſo zurükkgedrängt wären daß ſie ſich nicht mehr entwikkeln. Und da anfänglich bei jedem Menſchen die Einwirkung von außen dominire, die innere Thätigkeit gering ſei: ſo ſei es Schuld der Erziehung, wenn bei einem Kinde die innere Thätigkeit nicht zum Vorſchein komme; ſo daß man auch geneigt ſein könnte zu ſagen, es ſei auch Schuld der Erziehung, wenn der Menſch ſpäter ſich nicht beſtrebe dieſe Thätigkeit zu entwikkeln.

Dies bis zum Extrem ausgeſprochen würde die Allmacht der Erziehung vorausſezen. Es würde daraus folgen, daß man aus jedem Menſchen alles machen könne was man wolle. In gewiſſem Sinne findet man dies in der Praxis im großen, wo ganze Maſſen von Menſchen einer gleichmäßigen Einwirkung unterworfen, und gleiche Reſultate erzielt werden. Es liegt dies aber ganz und gar im Gebiete des mechaniſchen; wie z. B. die Behandlung der Recruten in der ruſſiſchen Armee. Im einzelnen findet man wol, daß Aeltern ſehr früh ihre Kinder zu einer künſtleriſchen Virtuoſität beſtimmen. Es wird behauptet, es könne — das organiſche vorausgeſezt — wenn es der zwekkmäßigen Behandlung nicht ermangele, nicht fehlen daß ein Kind ein Muſiker, Maler werde. Wenn man fragt, auch Dichter? ſo iſt die Sache ſchon dunkler und ſtreitiger, und man glaubt, das liege noch zu entfernt aus dem Bereiche der Kraft des Kindes.

Stellen wir uns ebenſo das andere Extrem auf, davon ausgehend, daß jenes entweder nicht angehe, oder daß auch etwas freventliches darin liege, ſolche Willkühr an dem Menſchen auszuüben: ſo würde uns das auf eine Beſchränktheit der Erziehung führen, ſo daß die Formel ſich ſo geſtaltete, Man kann aus einem Menſchen nichts anderes machen als das was dem Verhältniß der Anlagen, wie ſie urſprünglich in ihm

ſind, entſpricht. Dies Verhältniß, meint man, könne nicht geändert werden. Aber doch muß ja in einem gewiſſen Maaße jede Thätigkeit die in einem andern iſt, in jedem Menſchen entwikkelt werden können. Die menſchliche Natur iſt in allen gleich; dagegen ſtreitet nicht daß die Beſonderheit der Menſchen eine verſchiedene iſt.

Wollten wir hierüber aus rükkwärts liegenden Gründen entſcheiden: ſo würden wir in das pſychologiſche und phyſiologiſche Gebiet kommen. So wie wir oben die Ethik vorausſezen mußten, ſo hier die Anthropologie, in ſo fern in dieſer die phyſiſchen Vorausſezungen beſtimmt ſein müſſen. Bei dieſer möchten wir uns aber wol noch übler befinden als bei der Ethik. Die Frage, die anthropologiſch ſo zu ſtellen iſt, ob beim Lebensanfang alle Menſchen in Beziehung auf ihre Entwikklung völlig gleich ſeien, oder ob der einzelne immer eine Beſtimmtheit mitbringe, — dieſe zu entſcheiden iſt noch nicht gelungen. Es läßt ſich das nicht anders erwarten. Man kann hier a priori nichts deduciren, wenn man nicht ins tranſcendente fallen will. Erfahrungen über den erſten Lebensanfang giebt es nicht. Es giebt eine Betrachtung wodurch die Frage entſchieden zu werden ſcheint; man kann nämlich ſagen, das Leben des einzelnen Menſchen ſei gar kein reiner Anfang, ſondern knüpfe ſich ſeiner Erſcheinung nach an den Act zweier anderen Menſchen die ſchon ein beſtimmtes Sein haben, ſei alſo Product dieſes Actes, und alſo abhängig von der eigenthümlichen Beſchaffenheit dieſer beiden Menſchen. Dagegen kann man wieder behaupten, die Zeugung ſei bloß die Veranlaſſung, und jedes Leben ſei eine neue Schöpfung. Allein hiedurch eben gerathen wir auf das Gebiet des tranſcendenten. — Und dennoch müſſen wir hierüber etwas feſtſezen, wenn nicht das ganze Gebiet unbeſtimmt bleiben ſoll. Sehen wir demnach was aus dem einen, und was aus dem anderen folgt. Angenommen

das eine Extrem, die Allmacht der Erziehung,

und vorausgeſezt, daß es bloß auf ſie ankomme, um jede Thä-

tigkeit in Menſchen wie man will zu entwikkeln: was würde daraus für die Pädagogik folgen?

Etwas iſt hier noch unbeſtimmt; es iſt nämlich nicht daſſelbe wenn man ſagt, man kann jede Anlage in jedem Menſchen beliebig zu einer gewiſſen Vollkommenheit bringen, aber mit Hintanſezung anderer; oder wenn man lezteres wegläßt und behauptet, man kann alle Anlagen insgeſammt auf jeden Punkt erheben, wohin man will. Nimmt man das erſte an: ſo fragt ſich, was ſoll den Erzieher beſtimmen, welche Anlagen er anderen aufopfere. Wir werden hier keinen gültigen Entſcheidungsgrund finden. Soll die Rükkſicht auf den Geſammtzuſtand dem der einzelne angehört entſcheiden: ſo kann gar keine Combination ſtatt finden, wenn der Erzieher nicht zu gleicher Zeit Regent iſt, und ſo eine Menge von einzelnen auf eine und dieſelbe Region hinleitet, wo ein Mangel iſt. Bedarf es aber in irgend einem Gebiete des gemeinſchaftlichen Lebens ſolcher Anreizungen: ſo wird es auch an Lehrern, welche die Jugend zu dieſem beſtimmten Zwekk erziehen, fehlen. — Es bleibt nichts übrig als eine Beſtimmung die in der Vorliebe des Erziehers ſelbſt zu dieſem oder jenem Gegenſtande liegt; ſo aber würde der Willkühr und Subjectivität des Erziehers die Entſcheidung anheimgegeben, der Zögling von dem Erzieher rein zu einem Anhang ſeiner ſelbſt gemacht. Das iſt vollkommen unſittlich. — Da es ſomit an jedem wirklichen Entſcheidungsgrunde fehlt: ſo würde von dieſer Anſicht aus die Erziehung auf Null gebracht. Anders ſcheint es ſich bei der zweiten Annahme zu verhalten; genau genommen kommt es auf daſſelbe hinaus. Nimmt man an, daß alle Anlagen in jedem ſeien und entwikkelt werden können, daß man aber nur auf einige die pädagogiſche Thätigkeit zu richten habe, die anderen ſich ſelbſt überlaſſen könne: ſo liegt hierin ein Widerſpruch. Kann nämlich eine Reihe von Anlagen ohne allen Nachtheil auch ohne den Erzieher ſich entwikkeln: dann wird den anderen Anlagen, auf welche der Erzieher ſeine pädagogiſche Sorgfalt richtet, daraus kein Vortheil erwachſen. Der ganze

Gegenſtand den wir behandeln iſt auf dieſe Weiſe geläugnet. — Sollen dagegen durch die pädagogiſche Thätigkeit alle Anlagen zum Maximum entwikkelt werden, und die Virtuoſität nach allen Seiten ſich ausbreiten: ſo ſezt das die abſolute Gleichheit aller voraus; und ſo wären wir auf eine phyſiſche Vorausſezung gebracht, die wir kein Recht haben anzunehmen. Denn es können die zwei Factoren, der innere und äußere, verſchieden ſein; dann würde doch keine Gleichheit entſtehen. Die phyſiſche Gleichheit nimmt niemand an; wir haben aber auch keinen Grund bloß phyſiſche Verſchiedenheit vorauszuſezen.

Sieht man nun auf

das andere Extrem, die Beſchränktheit der Erziehung:

ſo wird vorausgeſezt, daß jeder Menſch eine durchgehende Verſchiedenheit, eine Beſtimmtheit des Verhältniſſes der verſchiedenen Anlagen mit ſich bringe. Die Pädagogik iſt dann auf dieſes Verhältniß beſchränkt; iſt nun damit freilich unmittelbar ein Beſtimmungsgrund gegeben, an dem es bei dem erſten Anſicht fehlte: ſo iſt doch in anderer Beziehung die Erziehung gefährdet. Nothwendig müßte man die differenten Anlagen erſt kennen lernen, ehe die pädagogiſche Thätigkeit darauf hingeleitet und nach dem gegebenen Verhältniß geregelt werden könnte. Dadurch entſteht wiederum eine Paſſivität; denn wenn das Verhältniß mit Sicherheit erkannt werden kann, dann iſt die Zeit der dominirenden Einwirkung von außen und die pädagogiſche Bildſamkeit des Menſchen meiſt vorüber. Aus dem allen folgt, daß wenn es eine Pädagogik geben ſoll, es auch eine Beſtimmung geben muß, wodurch dieſe beiden Extreme gebunden werden. Dieſe Beſtimmung kann nur theoretiſch gefunden werden; wir müſſen dabei auf das was uns wirklich gegeben iſt zurükkgehen; dies iſt aber nichts anderes als die Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſezung. Die Pädagogik müßte demnach ſo conſtruirt werden, daß ſie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr iſt. Dies weiter zu entwikkeln, kann erſt ſpäter geſchehen. Nur

das möge noch angedeutet werden. Wenn wir auch von der Vorausſezung der Allmacht der Erziehung ausgehen: ſo bleibt doch immer dieſes feſt, daß der Menſch ein lebendiges iſt, alſo von Anfang an ihm eine Selbſtthätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles was zur menſchlichen Natur gehört. Es würde alſo die pädagogiſche Einwirkung immer eine zwiefache Geſtalt haben. Zuerſt wäre immer die Selbſtthätigkeit hervorzulokken, und ſodann zu leiten. Erregend müßte ſie auf jede Anlage wirken, und leitend, indem ſie das in die Erſcheinung getretene weiter fördert. Das erſte würde ſich auf die Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſezungen beziehen.

Wir haben ſomit eine nähere Beſtimmung unſerer Aufgabe gefunden, indem wir den Proceß der Erziehung an eine Thätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgange leitend, ſich an die Idee des guten anzuſchließen habe, mit Rükkſicht auf die Unentſchiedenheit der anthropologiſchen Vorausſezungen. Es iſt aber auf dieſe Weiſe weder das Verfahren noch der Anfangs- und Endpunkt der Erziehung genau bezeichnet. Ehe wir jedoch durch ſpeciellere Entwikklung der urſprünglichen der Erziehung zum Grunde liegenden Vorausſezungen und des ethiſchen Ziels derſelben die Verfahrungsweiſe genauer angeben können, müſſen wir noch auf dem Punkt auf welchen wir jezt gekommen ſind verweilen. Es drängen ſich uns hier noch mehrere Fragen auf. Wenn es nämlich ſo ſteht um die anthropologiſchen Vorausſezungen, und auch das ethiſche Ziel in Folge der verſchiedenen ethiſchen Syſteme nicht ein durchaus entſchiedenes iſt: welchen Grad von Allgemeingültigkeit kann wol unſere Theorie haben? wird es möglich ſein eine

allgemeingültige Pädagogik

aufzuſtellen, d. h. für alle Zeiten und Räume? Dieſe Frage müſſen wir verneinen; ſie hängt aber freilich mit der anderen zuſammen,

Was ſoll unſere Theorie für eine Geſtalt haben?

ſoll ſie rein empiriſch ſein, ſo daß alle Maximen nichts ſind als Reſultate der Erfahrung; oder ſpeculativ, ſo daß alle Regeln aus dem Begriff der menſchlichen Natur abgeleitet werden? Wenn wir lezteres bejahen können, dann iſt auch die erſte Frage entſchieden. Die menſchliche Natur iſt an und für ſich immer dieſelbe; und ſind alle Erziehungsregeln aus dieſer abgeleitet: ſo müſſen ſie auch für alle Menſchen ohne Unterſchied von Zeit und Raum gelten und gleich ſein. Iſt aber das erſte wahr, daß alle Maximen nur Reſultate der Erfahrung ſind: ſo wäre die Pädagogik etwas abſolut ſpecielles, und müßte bei jedem andern gegebenen verſchieden ſein und fortwährend ſich ändern. Wenn wir die erſte Frage läugneten: ſo wollen wir dadurch die zweite nicht bejahen in Bezug auf ihren erſten Theil. Denn wäre die Pädagogik etwas abſolut ſpecielles: dann könnte gar nichts dieſer Theorie auf einen wiſſenſchaftlichen Charakter Anſpruch geben. Bloße Empirie kann nicht wiſſenſchaftlich ſein, wenn gleich eine Menge von geiſtreichen und ſcharfſichtigen Beobachtungen aufgeſtellt werden können. Es muß im Gegentheil der Pädagogik das ſpeculative zum Grunde liegen, da die Frage, wie der Menſch erzogen werden ſoll, nicht anders als aus der Idee des guten beantwortet werden kann. Aber darüber werden wir wol leicht uns einigen, daß was aus dieſer Idee unmittelbar ausgeht, eigentlich nur die allgemeine Formel enthalten kann, die den Zuſammenhang der Erziehungstheorie mit der ethiſchen Wiſſenſchaft angiebt. So wie aber in die Theorie ſpecielles hineinkommen ſoll: ſo werden wir auch

factiſche Vorausſezungen

annehmen, ohne welche die Theorie nicht beſtehen kann. Denn die Theorie der Erziehung iſt nur die Anwendung des ſpeculativen Princips der Erziehung auf gewiſſe gegebene factiſche Grundlagen. Dieſe factiſchen

Vorausſezungen werden aber einerſeits ſich beziehen auf den Zuſtand in welchem die Pädagogik den zu erziehenden findet, andererſeits auf den Zuſtand für welchen er zu erziehen iſt. Stellen wir nun die allgemeine aus der Ethik hergeleitete Formel für die Erziehung des Menſchen auf, und ſagen, Die Erziehung ſoll bewirken, daß der Menſch ſo wie ſie ihn findet — unentſchieden gelaſſen die urſprüngliche Gleichheit oder Ungleichheit — durch die Einwirkungen auf ihn der Idee des guten möglichſt entſprechend gebildet werde: ſo wird die Anwendung der Formel unbedingt abhangen von factiſch gegebenem. Zunächſt würde als ſolches ſich darbieten die Vorausſezung, daß doch irgend jemand erziehen muß; und die Fragen, wie erzogen werden und wer erziehen ſoll, laſſen ſich gar nicht von einander trennen. Wir haben uns die Aufgabe gleich ſo geſtellt, die Erziehung ſei die Einwirkung des älteren Geſchlechts auf das jüngere; da iſt alſo von einer Geſammtheit die Rede. Dieſe beſteht aber aus einzelnen. Wir wollen annehmen, die erziehende Generation bilde ſchon eine Geſammtheit und könne als Eins angeſehen werden. Aber die zu erziehende Generation iſt keinesweges eine Geſammtheit; ſondern zerfällt, je früher wir ſie in das Auge faſſen, in einzelne, ſo daß die Erziehung bei den einzelnen anfangen muß; dem einzelnen zu erziehenden würde dann auch ein einzelner erziehender gegenübertreten. Es giebt demnach zwei ſehr verſchiedene Arten die Aufgabe der Erziehung in dieſer Hinſicht zu ſtellen. Zuerſt, die ganze ältere Generation ſoll als Einheit erziehen die jüngere, aber dieſe unter der Form eines Aggregats von einzelnen; das erziehende Subject ſoll ſein die ganze Generation, aber das zu erziehende die einzelnen. Zweitens, es ſeien immer einzelne und unter der Form der Einzelheit, wenn die erziehende Generation ihr Geſchäft übt. Um es anders auszudrükken: im erſten Fall würde die Anſicht dieſe ſein, daß die Erziehung durchaus ein Werk der Oeffentlichkeit und des Gemeinweſens ſei; in dem anderen Fall, daß ſie das Werk der Familie und des häusli-

chen Lebens ſei; denn dies iſt die politiſche Einzelheit, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß die Mutter die erſte Einzelheit iſt. — Die erſte Vorausſezung iſt in ihrem ganzen Sinne nirgend realiſirt; ſondern wir finden als wirklich gegeben nur eine verſchiedene Theilung des Geſchäfts zwiſchen der Familie und dem Gemeinweſen; wogegen in der Theorie die Erziehung als Staatserziehung als das Geſchäft des Gemeinweſens vollkommen und rein dargeſtellt iſt in der Republik des Platon. Wenn nun gleich auch in dieſem Fall einzelne es ſein werden, die im Namen des Gemeinweſens das Geſchäft üben: ſo muß doch die Methode eine ganz andere ſein, als wenn die Familie erzieht. Ich will gar nicht berühren, daß bei der Familienerziehung die natürliche Liebe ein Motiv bildet, welches in dem anderen Fall zu fehlen ſcheint; ſondern nur, daß in dem Fall wo die Erziehung von den einzelnen, von der Familie ausgeht, ſie ſich auch unmittelbar an die einzelnen anſchließen wird, und ihr die Möglichkeit gelaſſen iſt, in jedem einzelnen Fall anders zu verfahren; wogegen dann, wenn die Erziehung von dem Gemeinweſen ausgeht, nur nach allgemeinen Regeln verfahren werden kann. Wenn wir nun auch dieſe beiden Extreme, reine Staatserziehung, reine Familienerziehung, nicht iſoliren können: ſo neigt ſich doch die Erziehung immer bald mehr zu dem einen, bald mehr zu dem anderen; und je größer das Uebergewicht des einen über das andere iſt: deſto mehr werden ſich auch die Methoden unterſcheiden. Allgemeingültiges läßt ſich nicht aufſtellen, weil noch nicht ein beſtimmtes Verhältniß des einzelnen zum Gemeinweſen hinſichtlich der Erziehung als ein allgemeingültiges anerkannt iſt. Entweder muß alſo die ganze Erziehung ruhen bis ein beſtimmtes Verhältniß gegeben wäre, ſo daß eine allgemeine Theorie in Beziehung auf dieſes könnte aufgeſtellt werden; oder man muß ſo erziehen, daß man ſich an das gegebene anſchließt. Dann kann auch die Theorie nicht eine allgemeingültige ſein.

Aber nicht nur wenn wir auf dieſe Vorausſezung

ſehen, bekommen wir ein ſolches Reſultat, ſondern auch wenn wir auf den Endpunkt ſehen. Wenn auch die ethiſche Formel feſtſteht, daß die Erziehung den Menſchen der Idee des guten entſprechend ausbilden ſoll; und wenn auch die Idee des guten als vollkommen bekannt vorausgeſezt werden könnte: ſo bedürfte doch dieſe Formel in der Anwendung einer näheren Beſtimmung in Beziehung auf den jedesmaligen Zuſtand in welchen der erzogene hineintreten ſoll. Alſo auch hier muß eine factiſche Grundlage ſein; das Verhältniß des einzelnen zur Geſammtheit muß beſtimmt ſein. Der Menſch kann der Idee des guten nur entſprechen als ein handelnder; es fragt ſich ob er der Idee des guten auf gleiche Weiſe wird nachkommen können unter den verſchiedenſten Verhältniſſen. In einem Gemeinweſen, das ſo in die Geſammtthätigkeit eingreift, daß für den einzelnen ſo viel als nur immer möglich beſtimmt iſt, bleibt für den einzelnen nicht viel übrig von freier Handlungsweiſe, und nur das hat er eigentlich zu thun, was durch das Verhältniß in welchem er zur Geſammtheit ſteht geboten iſt. Was er ſelbſt thut außerdem wird nur ein Minimum ſein und nicht der Mühe werth; der einzelne verſchwindet faſt in der Geſammtheit. Steht es um das Gemeinweſen ſo, und iſt es der Idee des guten gemäß eingerichtet: dann braucht man um den einzelnen um ſo weniger ſich zu bekümmern. Iſt hingegen das Gemeinweſen lokker und im Leben des einzelnen wenig beſtimmend: dann tritt der einzelne am meiſten als handelnder hervor, und es muß dafür geſorgt ſein, daß er dazu befähigt werde. Eine Theorie die auf einen ſolchen Zuſtand ſich bezöge, müßte ganz anders ſein als die für einen gebundenen Zuſtand. Wir können daher nichts allgemeingültiges aufſtellen, wenn nicht über das Verhältniß zwiſchen dem Gemeinleben und dem Leben des einzelnen, ſo wie es der Idee des guten am meiſten entſpricht, allgemeingültiges aufgeſtellt iſt. Iſt nun dies Verhältniß nicht wirklich vorhanden: dann müſſen wir entweder die Theorie aufgeben, oder anders beſtimmen als in Beziehung auf das gegebene.

So kommen wir immer wieder darauf zurükk, daß es eine allgemeingültige Theorie unmöglich geben kann. Wenn wir nun dies vorausſezen müſſen: ſo fragt ſich, Welchen Kreis ſollen wir für unſere Theorie ſtekken, in ſo fern ſie zugleich eine anwendbare ſein ſoll?

Kreis für die Anwendbarkeit der Pädagogik.

Wir können um dieſen zu finden mehrere Wege einſchlagen. Da es hier nur darauf ankommt, das Verfahren zu entwikkeln: ſo wollen wir uns nur an einen Punkt halten. Unſere Theorie iſt auf jeden Fall eine ſolche, die nicht anders als durch die Sprache mitgetheilt werden kann, nicht durch mathematiſche Zeichen. Somit iſt ſie ſchon an das Gebiet Einer Sprache gebunden und auf andere Sprachgebiete nicht eben ſo anwendbar. Jede einzelne Lehre würde ſchon nicht mehr ganz denſelben Werth haben in dem Gebiet einer anderen Sprache, indem keine Sprache vollkommen in einer andern aufgeht, und ſelbſt jede Uebertragung aus einer Sprache in die andere nur einen approximativen Werth hat. Nun iſt das Gebiet der Sprache und Volksthümlichkeit eins und daſſelbe; und ſo können wir ſagen, daß jede Erziehungslehre, ſobald ſie anwendbar ſein ſoll, ſich nur in dem Gebiet Einer Nationalität feſtſezen könne. Hiemit haben wir ſchon zugleich etwas anderes beſtimmt, wovon wir noch nicht wiſſen ob wir es werden behaupten dürfen. Wenn wir nämlich ſagen, wir wollen die beſtimmte Nationalität zum Grunde legen: ſo liegt darin indirecter Weiſe, daß durch unſere Theorie das Gebiet der Nationalität ſo würde ausgefüllt werden wie wir es gefunden haben. Betrachten wir das menſchliche Leben im großen in Rükkſicht auf die verſchiedenen Gebiete der Nationalitäten: ſo finden wir einen beſtändigen Wechſel. Auf niederer Stufe ſind die Völker mehr in ſich abgeſchloſſen, anfangs in kleineren Maſſen, dann in größeren; aber immer ſo, daß ſie alles was ihrer Nationalität nicht eignet von ſich fern halten und ausſtoßen. Einen ſolchen Zuſtand in unſere Theorie aufzunehmen würden wir uns doch wol ſchwerlich entſchließen

können. Es müßte dann jedenfalls in unſerer Erziehungskunſt liegen, die künftige Generation ſo zu bilden, daß die Anhänglichkeit an die Nationalität nicht zugleich Feindſchaftlichkeit gegen alles außer derſelben wäre. Dann würde aber eben die Theorie über die gerade ſo beſtimmte in ſich abgeſchloſſene Nationalität hinausgehen. — Sagen wir, bei reiferer Entwikklung bildet das nationale allerdings noch einen Kreis, aber das allgemeine Menſchengefühl erwacht, und es tritt das engherzige Feſthalten zurükk, indem das fremde nicht mehr unmittelbar Feindſchaft hervorruft: ſo dürfen wir doch nicht vergeſſen, daß bei größeren Nationen die größten Verſchiedenheiten in ihnen ſelbſt ſich finden. Ein Theil oder ein Stand trägt noch den größten nationalen Haß in ſich, ſieht das fremde feindſelig an, während andere Maſſen oder Stände in demſelben Volk die eigene Nationalität gering achten, ſo daß ſie ſogar der fremden Sprache ſich bedienen, welche bequemer iſt zu ihrem Verkehr mit den fremden Völkern. So iſt das allgemein menſchliche überwiegend über das volksthümliche. Unſere obige Bemerkung, daß die Theorie der Erziehung auf die Nationalität ſich gründe, iſt alſo auch nicht ausreichend. Denn wenn die Erziehung ihre Grenzen innerhalb der Nationalität haben ſoll: ſo muß erſt entſchieden werden, ob die Theorie für die verſchiedenen Maſſen in der Geſellſchaft ſelbſt verſchieden ſein ſoll und für jede paſſend; oder ob ſie dahin arbeiten ſoll, daß dieſe Gegenſäze der Volksthümlichkeit immer mehr verſchwinden, und daß die beiden Extreme, entweder alle zum Nationalhaß zurükkzuführen, oder alle zum allgemeinen Menſchengefühl, ausgeglichen werden.

Alſo auch hier ſpaltet ſich unſere Aufgabe, und es ſcheint als ſei ſie nichts ſelbſtändiges und ſeze immer etwas voraus was ſie ſelbſt nicht entſcheiden könne. Und ſelbſt wenn wir auf eine beſtimmte Ethik zurükkgehen wollten, wäre es möglich daß wir in dieſer Beziehung in Ungewißheit gelaſſen würden. Eine allgemein anerkannte Ethik könnte uns freilich

ſagen, eine Nationalität die alles fremde als feindſelig haßt iſt fehlerhaft, alſo in einem Zuſtand in dem ſie nicht bleiben darf; aber ſie würde uns eben ſo ſagen, eine nationale Gemeinſchaft welche ihr natürliches Band löſet und im Zerſtreuen begriffen iſt, befindet ſich in einem Zuſtand der nicht der rechte iſt. Es läßt ſich jedoch nicht erwarten, daß die Ethik irgend etwas zwiſchen dieſen Extremen feſtſezen werde als ein allgemeingültiges mittleres. Es entſteht uns alſo hier eine neue Aufgabe, ſchwierig als Aufgabe, deren Reſultat aber — oft wider Willen — ſich ſehr bald einfindet. Die Pädagogik müßte ſolche Maximen aufſtellen, die eine richtige Anwendung zuließen, wenn die Erziehung ſich die Erhaltung des beſtehenden Zuſtandes vorſezt, und auch im entgegengeſezten Fall. Vieles würde dann aber unbeſtimmt bleiben müſſen, und ungewiß würde in vielen Fällen ſein, welche Verfahrungsweiſe zu wählen. Bleiben wir bei der Vorausſezung ſtehen, eine beſtimmte Nationalität ſei das Gebiet der Gültigkeit für die Pädagogik: ſo macht ſich doch der Einfluß der verſchiedenen Anſicht, ob Nationalität zu ſchonen oder aufzuheben ſei, ſchon in der früheſten Zeit der Erziehung geltend. Es ſei unentſchieden, in wie fern die Volksthümlichkeit etwas angeborenes ſei oder nicht: ſo iſt doch offenbar, daß ſehr zeitig die Volksthümlichkeit kann befeſtigt werden durch die Umgebung, Sprache, Zeiteintheilung u. ſ. w.; aber eben ſo auch ihr entgegengewirkt. Wenn man ein Kind mit Fremden umgiebt und in verſchiedenen Sprachen ſich bewegen läßt: ſo wird die Nationalität ſich viel ſchwächer entwikkeln; es entſteht ein Uebergewicht nach dem allgemeinen Verkehr hin. In dieſem Fall zeigt ſich alsbald die Differenz. Hat man nämlich in der Theorie feſtgeſtellt, die Nationalität ſei zu bewahren: ſo müßte man dies frühe Anbilden fremder Nationalität tadeln. Im entgegengeſezten Fall müßte man gerade dieſes loben, und darauf ſehen, daß es ſo allgemein als möglich gemacht würde. Alle dieſe Fragen greifen unmittelbar in die Praxis über, und eine Entſcheidung muß in der Theorie liegen,

und feſtgeſtellt ſein ehe man die eigentliche Erziehungskunſt entwikkeln kann. Wollen wir aber den Kreis für die Anwendbarkeit unſerer Theorie feſtſtekken: ſo müſſen wir nicht nur die nationale Verſchiedenheit ins Auge faſſen, ſondern auch Rükkſicht nehmen auf die andern möglichen Verſchiedenheiten, und darauf ſehen, ob die gegebenen Differenzen, in ſo fern ſie urſprünglich und angeboren ſind, ein anderes pädagogiſches Verfahren bedingen als die in der Zeit entſtandenen und entſtehenden Verſchiedenheiten, an welche die Erziehung anzuknüpfen hat. So wie man nämlich auf den gemeinſchaftlichen Charakter der Menſchen in einem und demſelben Volk, auf das was man den nationalen Charakter nennt, ſieht: ſo betrachtet man dies gewöhnlich als weſentlich zu den Ungleichheiten gehörend die angeboren ſind, nicht mit der Zeit alſo auch nicht durch die Erziehung hervorgebracht. Es giebt aber noch eine größere Ungleichheit und Verſchiedenheit als die nationale, nämlich die der verſchiedenen Racen. Dieſe Verſchiedenheit ſcheint ohne Zweifel noch mehr eine angeborene zu ſein, phyſiſch in dem begründet was keiner Einwirkung der Art, wie ſie die Pädagogik zu üben lehrt, unterworfen iſt; es zeigt ſich dieſe Differenz ſelbſt in den feſteren Theilen des Körpers, im Knochenbau. Dieſem Racenunterſchiede iſt die Nationalität untergeordnet; und innerhalb dieſer finden ſich wieder die perſönlichen Verſchiedenheiten, die ſich unter ſo allgemeine Rubriken bringen laſſen, daß ſie durch alle Nationalitäten ja Menſchenracen hindurchgehen. Sehen wir z. B. auf das was man im Menſchen das Temperament nennt: ſo iſt das offenbar etwas angeborenes und eben ſo ſehr ein leibliches als phyſiſches, aber doch ſo daß die Differenz an ſich noch keine krankhafte Abweichung iſt. Nehmen wir einmal an, die Unterſuchung wäre aufs reine gebracht und phyſiologiſch eine gewiſſe Zahl der Temperamente feſtgeſtellt und entwikkelt: ſo würde jeder ſchließen, daß die einmal gefundenen Temperamente auch würden vorkommen müſſen in einem jeden größeren ganzen, wenn gleich oft das Klima dazu beiträgt daß

dieſe oder jene Hauptmaſſe unter einem Haupttypus ſteht. Wenn man z. B. ſagen könnte, daß es Nationen giebt die überwiegend choleriſch ſind: ſo würde ſich doch vorausſezen laſſen, daß in ihnen ſich einzelne von melancholiſchem, phlegmatiſchem Temperamente finden. In einigen Nationen ſind mehr die Maſſen, in anderen nur einzelne in dieſer Beziehung gleich. Dieſes Verhältniß beruht darauf, daß in manchen Menſchen die individuellen Verſchiedenheiten größer ſind als in anderen, bei denen die Eigenthümlichkeit nicht ſo beſtimmt ausgeprägt iſt, und der nationale allgemeine Typus ſchärfer hervortritt. Ob aber die individuelle oder nationelle Verſchiedenheit überwiegt, das giebt dem Volke im ganzen ſein eigenes Gepräge. Zur Vollſtändigkeit der Nation wird es gehören, daß die Verſchiedenheiten der Temperamente neben einander vorkommen. — Außer dieſen Verſchiedenheiten entwikkelt ſich eine große Menge von Differenzen im Menſchen, die wir nicht als etwas urſprüngliches angeborenes anſehen können. Iſt nun das Verhältniß der erziehenden Einwirkung ein anderes zu ſolchen Verſchiedenheiten die wir als angeborene bezeichnen, als zu ſolchen von denen das nicht gilt? Man würde dieſe Frage nicht leicht bejahen können. Wir wollen aber in dies noch ſtreitige Gebiet uns nicht einlaſſen, ſondern an ein allgemein zugeſtandenes anknüpfen. Unter alle Verſchiedenheiten der Menſchen gehören auch die moraliſchen, das heißt ſolche, wodurch einer der Idee des guten entſpricht, der andere nicht. Dem lezten muß die Erziehung entgegenwirken. Liegt nun aber die Sache ſo, daß wir ſagen können, alle angeborenen Verſchiedenheiten ſind nicht moraliſche; und, alle moraliſchen ſind nicht angeborene? Das können wir nicht bejahen. Wie es angeborene Krankheiten und Dispoſitionen zu Krankheiten giebt, denen die phyſiſche Erziehung entgegenwirken muß: ſo würde auch, wenn es angeborene geiſtige Krankheiten gäbe, die Erziehung wie dort phyſiſch ſo hier geiſtig entgegenwirken. Hier haben wir alſo einen Unterſchied der uns mehr intereſſirt als jener der angeborenen und nicht

angeborenen Differenzen. So wie nun aber die Erziehung in Beziehung auf den Anfangspunkt an beſtimmte Verſchiedenheiten anzuknüpfen hat, ſo auch in Beziehung auf den Endpunkt. Die Pädagogik wird aber von den Differenzen in beiden Beziehungen ſich nur in ſoweit beſtimmen laſſen, als ſie nicht gegen die Idee des guten ſtreiten. Auf dieſe Weiſe fallen unſere beiden Hauptfragen, die Frage nach dem Anfangspunkt und die nach dem Endpunkt oder dem Ziele der Erziehung, in gewiſſem Maaße zuſammen, ſo daß wir ſagen, Sobald die Beſchaffenheit des Menſchen ſo iſt, daß in geiſtiger Beziehung eine Negation in ihm iſt: ſo muß dem entgegengewirkt werden. Der Menſch mag als Gegenſtand der Erziehung dieſer gegeben ſein wie er will: ſo wird ſie doch allem, es komme her woher es wolle, entgegenwirken müſſen, was dem vorgeſtekkten Ziele widerſtreitet. Finden wir im Lauf der Erziehung etwas was dem Begriff des guten widerſpricht: ſo werden wir dieſes immer der Erziehung zurechnen und ſagen, dem hätte die Erziehung entgegenwirken ſollen, und zwar von da an, wo das wahrgenommen werden konnte. Aber freilich dürfen wir hiebei nicht eine andere Verſchiedenheit unberükkſichtigt laſſen, die des Geſchikkes. Vollkommener nämlich iſt die Erziehung, welche den erſten Keim des dem guten widerſtreitenden wahrnimmt und früher unterdrükkt, als die, welche erſt ſpäter das böſe, wenn es ſich ſchon bis zu einem gewiſſen Grade entfaltet hat, erkennt und pädagogiſch entgegenzuwirken beginnt. Nun werden wir ſagen, ob das wahrzunehmende und dem entgegengewirkt werden muß urſprünglich und angeboren iſt, oder ſich erſt in der Zeit entwikkelt hat, ehe die Erziehung einwirken konnte: das iſt für alle aufzuſtellenden Regeln in Beziehung auf die Erziehung völlig gleichgültig. Die Erziehung muß auf alle Keime gerichtet ſein, um alles was dem Ziel entgegen iſt ſo zeitig als möglich zu entdekken. Denn da nicht alles menſchliche gleichzeitig zur Entwikklung kommt: ſo wird es in

Beziehung auf das angeborene ebenſo ſchnellere und langſamere Wahrnehmungen geben; und ſobald die Wahrnehmung da iſt, aber eher nicht, kann die Gegenwirkung angehen. Wenn wir davon ausgehen, was wir ſchon feſtgeſtellt haben, daß es gar keinen feſten Punkt für unſere Theorie geben könne, wenn wir nicht auf den Gegenſaz zwiſchen dem guten und dem böſen zurükkgehen; und wenn es nun doch für die Erziehung nur als ethiſcher Proceß angeſehen eine Theorie geben kann: ſo würden wir hier den einen Kanon feſtſtellen können, Alles was ethiſch angeſehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe iſt, dem muß entgegengewirkt werden ſobald es ſich zeigt. Aber können wir auch eben ſo ſagen, Alles was als ethiſch poſitives anzuſehen iſt und in der Entwikklung begriffen, das muß durch die Erziehung gefördert werden — und was noch ſchwerer iſt, — Alles was in dem einen Menſchen ſo iſt, und in dem anderen anders, aber als abweichend doch nicht unter den Begriff des ſittlich negativen fällt, das muß ſo gelaſſen werden wie die Erziehung es findet? Indem uns dieſe Fragen nur entſtanden ſind in dem ethiſchen Zuſammenhange: ſo werden wir ſie auch nur ethiſch zu beantworten haben, und wir können kein anderes Princip in dieſer Beziehung aufſtellen als dieſes, Alles was in der menſchlichen Natur nicht böſe iſt, ſoll auch in derſelben vorhanden ſein; alſo keine Eigenthümlichkeit, keine Verſchiedenheit, die ſich in einem einzelnen oder in einer Maſſe, in einer Gemeinſchaft findet, iſt an ſich etwas dem die Erziehung entgegenwirken müßte, wenn es nicht böſe iſt. Die Verſchiedenheiten, Eigenthümlichkeiten der Menſchen, die außerhalb des böſen ſind, ſollen auch ſein. Die menſchliche Natur iſt nur vollſtändig, in wie fern dieſe Verſchiedenheiten in ihr heraustreten. Es ſoll ſich uns im Gebiete der menſchlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erſcheinungen entfalten. Wenn der Menſch nur als ſelbſtändiges und ſelbſtthätiges Gegenſtand der Erziehung ſein kann: ſo iſt alſo was in der Entwikklung begriffen iſt auch zu ſeiner Selbſtthätigkeit gehörig anzuſehen,

und muß als ſolches, in ſo weit es der Idee des guten nicht widerſtreitet, auch im Zwekke der Erziehung liegen. Und ſo giebt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das ſittliche Leben überhaupt. Was wir ſittlicher Weiſe ſpäter keine Macht und kein Intereſſe haben zu ſtören, das dürfen wir eben ſo wenig in der Periode der Erziehung hemmen. — Man könnte einwenden, wenn es auch gegründet ſei, daß man in den Fällen wo ſich eine Eigenthümlichkeit entwikkelt und durch ſittliche Selbſtthätigkeit ein beſtimmter Zuſtand des Lebens gebildet habe, dies nicht wieder unterdrükken dürfe, ſondern fördern ſolle: ſo gebe es doch in dem früheren Lebensalter ſchon Beweiſe einer beſtimmten Eigenthümlichkeit, von der man aber nicht ſagen könne, daß ſie durch Selbſtthätigkeit hervorgebracht ſei. Es könnte alſo ſcheinen als unterliege die darauf zu richtende pädagogiſche Einwirkung nicht denſelben ſittlichen Regeln. Allein wir müſſen dagegen behaupten, die Paſſivität iſt nie etwas reines, es iſt immer eine Mitwirkung oder Gegenwirkung vorhanden, die Selbſtthätigkeit alſo nie ausgeſchloſſen. Der Menſch iſt durchaus ein ſelbſtthätiges, auch in demjenigen was überwiegend durch die Einwirkung anderer hervorgerufen wird; und man kann nur zugeben, daß dieſe Selbſtthätigkeit graduell verſchieden iſt, und daß der Menſch derſelben entweder ſich bewußt oder unbewußt ſein kann. Iſt der Menſch auf dem Punkt des Bewußtſeins: ſo haben wir die Pflicht vorauszuſezen, daß das was in ihm iſt auch mit ſeiner Zuſtimmung geworden iſt. Daraus, daß der Menſch noch kein klares vollſtändig entwikkeltes Bewußtſein über eine Richtung ſeines Lebens hat, folgt noch nicht, daß dieſe zu ſeiner Selbſtthätigkeit nicht gehöre.

So wird es alſo nur darauf ankommen, welchen Kreis wir für den Gegenſaz zwiſchen dem guten und böſen ziehen, um danach das ganze Verfahren zu beſtimmen. Da wir aber hier keine allgemeine ethiſche Theorie in Beziehung auf dieſen Gegenſaz aufzuſtellen haben: ſo werden wir den Gegenſaz auch in ſeiner relativen Unbeſtimmtheit

laſſen müſſen. Die Pädagogik beruht auf der Einſicht vom ſittlichen, wie dieſe in einem beſtimmten Geſammtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und großen gerade iſt. Wenn in einem geſellſchaftlichen ganzen manches für gut gehalten wird, was in einem anderen nicht dafür gilt: ſo können wir, wenn das jüngere Geſchlecht nach dieſer Einſicht erzogen wird und dieſe Einſicht auf dieſe Weiſe ſich in der Maſſe fortbildet, dies nicht für einen Fehler der Erziehung halten, und derſelben keinen Vorwurf machen wenn ſie dabei beharrt; ſondern es iſt ein Fehler der ſittlichen Einſicht. Die Erziehung iſt gut und ſittlich, wenn ſie dem ſittlichen Standpunkt der Geſellſchaft entſpricht. Hier iſt ſomit wieder eine Beſchränkung für die Allgemeingültigkeit unſerer Theorie gegeben. Sie kann nur für das Gebiet einer beſtimmten ſittlichen Einheit aufgeſtellt werden, und wird nach dieſer ſich modificiren; je vollkommener die ſittliche Einſicht wird, je mehr der Idee des guten entſprechend: deſto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung.

Wenn nun in Folge dieſer Abhängigkeit der Pädagogik von der ſittlichen Theorie zweifelhaft werden könnte, ob ſich die Pädagogik als ein zuſammenhangendes ganze, das einen wiſſenſchaftlichen Charakter hat, werde aufſtellen laſſen: ſo möge man bedenken, daß wenn auch die ſittliche Einſicht im einzelnen ein wandelbares iſt, dieſe Wandelbarkeit im großen doch mehr zurüktritt. *) Die größte Ver-

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Es iſt das Bewußtſein des eigentlich realen der menſchlichen Natur nicht überall daſſelbe; kein Volk, kein Zeitalter, keine Religion dieſelbe Erziehung wie die andere. Die größte Mannigfaltigkeit bietet ſich uns dar. Dennoch in allen dieſen Differenzen iſt wenigſtens etwas permanentes, durch alle Nationen und Zeiten hindurchgehend. Das allgemeine Ziel der zeitlichen Entwikklung des Menſchen nämlich ſcheint zu ſein, daß das allgemeine Lebensbewußtſein überall daſſelbe, die Identität der Menſchen immer größer werde. Erſt wenn es dahin wird gekommen ſein, kann es eine allgemeingültige Pädagogik geben. Auch die Trübung im Bewußtſein wird dann verſchwinden, und die

ſchiedenheit wird immer ſtattfinden zwiſchen der Erziehung derer, die in einem Staate leben und für denſelbigen erzogen werden ſollen, und ſolcher Menſchen, die noch nicht zu einem Staate zuſammengewachſen ſind. Daß aber für den Staat erzogen werden ſolle, darüber iſt die Theorie nicht ſchwankend.

Müſſen wir nun doch Grenzen für die Allgemeingültigkeit der Pädagogik ziehen: ſo haben wir im vorſtehenden ſchon die allgemeinen Punkte gefunden, von denen wir ausgehen. In Beziehung auf den Anfangspunkt treten allerdings dieſe Grenzen nicht ſo beſtimmt hervor; *) dagegen liegen diejenigen Grenzen, die vom Endpunkt hergenommen ſind, uns klarer vor Augen, weil wir in dieſer Beziehung dasjenige woran anzuknüpfen iſt, nämlich die Gemeinſchaften in welche der Menſch ſelbſtändig eintreten ſoll, genau überſehen können. Fragen wir nun in Beziehung auf den Endpunkt der Erziehung für die gegenwärtige Zeit, Was

---

Theorie wird mit der Praxis übereinſtimmen und mit der größten Klarheit aufgeſtellt werden können. Auf dieſen Punkt ſind wir noch nicht gelangt. Für jezt folgt die Theorie nur auf die Praxis, um ihr in anderer Rükkſicht voranzugehen, ihr das Ziel zu ſtekken. Wollten wir aber eine Theorie aufſtellen ohne Rükkſicht auf die vorhandene Verſchiedenheit zu nehmen, alſo mit Bezug auf eine Praxis wie ſie ſein würde wenn alle Differenzen ausgeglichen wären: ſo würde das eine vorgreifende Theorie ſein, und nichts helfen, weil ja doch die Bedingungen fehlen, unter welchen ſie ausgeführt werden könnte. Wir werden alſo ſagen können, daß allerdings die Theorie die Differenzen als im Abnehmen begriffen zu bezeichnen habe, wenn ſie andererſeits die Praxis anzuweiſen hat, jene Differenzen zu berükkſichtigen. Das aber iſt wol die ſchwerſte Aufgabe für die Theorie, jene Regeln, welche ſich aus der Praxis der Zeit wo die Bildung des Menſchengeſchlechts dem allgemeinen Ziel der zeitlichen Entwikklung nahe gekommen ſein wird, divinatoriſch vorher ſchon aufzufinden und die ſo gefundenen Regeln mit Rükkſicht auf den jedesmaligen noch unvollkommenen Zuſtand richtig anzuwenden.

*) Vorleſ. 18$\frac{2}{2}\frac{0}{1}$. Die Eigenthümlichkeit des Menſchen iſt die Quelle einer Mannigfaltigkeit, die wir gleich urſprünglich als eine ſolche auffaſſen müſſen die dem Begriff entgeht, und wo nur die unmittelbare Anſchauung das rechte treffen kann.

hat die Erziehung zu leiſten, um Anſprüche auf Gültigkeit zu machen?

Beſtimmung des Endpunktes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit.

Die Erziehung — im engeren Sinne beendet, wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbſtthätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird — ſoll den Menſchen abliefern als ihr Werk an das Geſammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geſelligen Verkehr, und im Erkennen oder Wiſſen. *) In Rükkſicht des lezteren könnte man zwar fragen, ob nicht das Erkennen etwas ſei das ganz im Staat und in der Kirche aufgehe und ſich nur auf dieſe Gebiete oder auch auf das geſellige Leben beziehe, ſo daß es nicht als etwas ſelbſtändiges für ſich beſtehe? Die Antworten hierauf ſind verſchieden, je nachdem in der Grundwiſſenſchaft, der Ethik, das Leben organiſirt wird. Betrachten wir aber das Erkennen in ſeinem ganzen Umfange: ſo iſt es ein Gemeingut, es findet in Bezug auf daſſelbe eine Tradition ſtatt von einer Generation auf die andere, und jeder muß auch in dieſem Gebiete ſeine Stelle einnehmen. Alles aber was man außer den genannten Gemeinſchaften anführen könnte, wenn man anders von dem gegebenen Zuſtande ausgeht, würde doch in eines oder das andere dieſer Gebiete hineinfallen.

Wenn wir aber nun auch annehmen, daß im allgemeinen mit dieſen vier Gebieten uns alles gegeben wäre was die Erziehung zu bewirken hat: ſo müſſen wir doch, ehe wir uns entſchließen darauf weiter zu bauen und alle Regeln danach einzurichten, noch einige Betrachtungen von Wichtigkeit aufnehmen.

---

*) In den Vorleſ. 1814 und 18$\frac{20}{21}$ iſt dies vierte Gebiet das der Sprache genannt.

Wie haben wir es anzuſehen, wenn zwiſchen den verſchiedenen Lebensgemeinſchaften Widerſprüche ſtattfinden?

Es kommt darauf an, daß zwiſchen dieſen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das geſellige Leben und das Erkennen zu erziehen, nicht ein Widerſpruch ſtattfinde. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, daß zwiſchen den verſchiedenen Gemeinſchaften eine wirkliche oder ſcheinbare Disharmonie obwaltet. Denn ſo wie die Gemeinſchaften Staat und Kirche in ein Verhältniß des Mißtrauens zu einander treten, ſo daß der Staat glaubt, was in der Kirche geſchieht gereiche ihm zum Schaden, oder umgekehrt: ſo ſezt dies ein inneres Gefühl von einem Mißverhältniß voraus, es mag richtig oder unrichtig ſein. Nicht ſelten finden wir auch, daß der Staat mit einem gewiſſen Mißtrauen das freie geſellige Verkehr der Menſchen betrachtet. Es liegt auch hier dann ein Widerſpruch zum Grunde; ebenſo wenn die Menſchen ſich über den Staat beſchweren. Daſſelbe zeigt ſich auch, wenn wir auf das Verhältniß zwiſchen Kirche und Wiſſenſchaft auf der einen Seite, und Staat und Wiſſenſchaft auf der andern Seite hinſehen. *) Was ſollen wir hier ſagen? Es iſt auch hier die wiſſenſchaftliche Ethik, die über jene Widerſprüche Aufſchluß zu geben hat; denn in dieſer muß alles was die Menſchen für ſich und in der Verbindung mit anderen zu verrichten haben, aus einem und demſelben Princip abgeleitet ſein; es muß ſich auch ergeben, ob dieſe verſchiedenen Zuſtände dort in dem Princip begründet ſeien oder nicht. Sind ſie es, ſo kann eigentlich kein Widerſpruch ſtattfinden; ſie müſſen auch zuſammengehören. Widerſprüche zwiſchen den einzelnen Gemeinſchaften ſezen unvollkommene Zuſtände derſelben voraus, und zwar gleich-

*) Die Lehre vom Staat. Aus Schleiermachers handſchriftlichem Nachlaſſe und nachgeſchriebenen Vorleſungen herausgegeben von C. A. Brandis. Berlin 1845 Seite 64 folg., S. 167 Anm. 16, S. 203.

mäßig für alle dieſe Gebiete. Was ſollen wir aber nun beginnen, da wir keine allgemeingültige ethiſche Wiſſenſchaft vorausſezen können? Die allergrößten Differenzen zeigen ſich uns. Bald wird geſagt, der Staat iſt das wahrhaft organiſche, der Inbegriff aller ſittlichen Anſtalten; bald, der Staat iſt ein nothwendiges Uebel. *) Allein mögen die Anſichten noch ſo verſchieden ſein, die Syſteme der Sittenlehre noch ſo weit auseinandergehen: wir halten uns an unſer innerſtes Bewußtſein von der Wahrheit der menſchlichen Natur. Geſezt auch die wiſſenſchaftliche Ethik wäre noch nicht bis zu dem Punkte gelangt, daß ſie uns eine klare und gewiſſe Auskunft über die verſchiedenen ſittlichen Lebensgebiete und deren gegenſeitiges Verhältniß geben könnte: ſo iſt doch das Beſtreben, dieſe ſittlichen Verhältniſſe wiſſenſchaftlich zu geſtalten, eine Gewährleiſtung für die Wahrheit und die Nothwendigkeit der Aufgabe. Was der wiſſenſchaftlichen Darſtellung fehlt, muß der Glaube suppliren, der aber auch hier nichts anderes iſt als das lebendige innere Bewußtſein von der Wahrheit des Strebens die ſittlichen Gemeinſchaften zu geſtalten der Idee des guten gemäß. Eine wahrhaft ſittliche Thätigkeit iſt dieſes Streben; daß es aber bis jezt nur die verſchiedenſten, abweichendſten Anſichten und Syſteme hervorgerufen hat, beweiſet nur, daß das Streben ſelber noch nicht vollendet iſt und ſein Ziel noch nicht erreicht hat. Die Aufgabe, eine zuſammenſtimmende Darſtellung aller ſittlichen Verhältniſſe, aller ſittlichen Richtungen zu geben, in der alle Differenzen ausgeglichen werden, muß gelöſt werden können. Die verſchiedenen Gebiete menſchlicher Gemeinſchaft würden übereinſtimmend ſein, wenn ſie ihrer Idee entſprächen.

Wenn nun ſolche Mißverhältniſſe ſtattfinden, was iſt dann die Aufgabe der Pädagogik? Sagen wir, die Erziehung ſoll die heranwachſende Jugend ſo

---

*) a. a. O. S. 3 Anmerk.

ausbilden, daß ſie tüchtig iſt und geeignet für den Staat wie er eben iſt: ſo würde dadurch nichts anderes geleiſtet werden als dieſes, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbeſſerung herbeigeführt werden. Die ganze jüngere Generation würde mit ihrem ganzen Weſen und vollkommener Zuſtimmung in dieſe Unvollkommenheit eingehen, und wir wären wiederum in einem neuen Widerſpruch. Unſere Theorie erſcheint dann als ein Ausfluß der Theorie, nach der die freie menſchliche Thätigkeit gehemmt wird; und es würde unſerer Theorie dieſe Formel aufgeprägt ſein, Damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem beſtehenden hingeleitet werde, ſoll ſie nie den Wunſch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlaſſen. — Wollen wir das entgegengeſezte annehmen und ausgehend von dem Bewußtſein der Unvollkommenheit ſagen, das Ziel der Pädagogik ſei, daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geſchikk in ſich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinſamen Lebens zu verbeſſern: dann kommen wir wieder in das unbeſtimmte hinein, von dem fern zu bleiben unſere Aufgabe iſt. — Können wir die Erziehung auf das beſtehende richten und an daſſelbige anknüpfen: ſo haben wir eine beſtimmte Baſis und Punkte zum Anknüpfen. Dazu kommt noch dieſes, daß dieſe Formel vielerlei gefährliches in ſich ſchließt. Denn wenn man es darauf anlegt, die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen: ſo ſteht das wieder in dem grellſten Widerſpruch damit, daß ſie ſelbſtthätig in das beſtehende mit hineingezogen werden und vielleicht auf die gefährlichſte Weiſe eingreifen. Wir müſſen alſo beides mit einander vereinigen; und nur auf dieſe Weiſe können wir die richtige Auflöſung finden. — Das Erhalten und Verbeſſern ſcheint allerdings gegen einander zu ſtreiten; aber dieſes iſt doch nur der Fall, wenn man beim todten Buchſtaben ſtehen bleibt. So wie wir aber auf das Leben ſehen und dieſe Formel durch die Anſchauung uns entwikkeln: ſo ſehen wir, daß beides immer zuſammenbeſteht, wenn

auch freilich unter entgegengeſezten Beziehungen. Es kommt zuweilen ſo zu ſtehen, daß das Verbeſſern, in ſo fern es zugleich zerſtörend iſt, das hervorragende, das Erhalten das zurükktretende iſt. Es iſt das was wir das revolutionäre nennen. Die entgegengeſezte Form iſt die, wo das Erhalten das hervorragende iſt und das Verbeſſern als Zerſtören nur im einzelnen hervortritt. — Halten wir uns an die Anſchauung wie das Leben ſie ausbietet: ſo müſſen wir ſagen, in der Natur iſt ein beſtändiges Zerſtören; je mehr ſich das Verbeſſern daran anſchließt, deſto näher ſteht es dem Erhalten, ſo daß die entgegengeſezte Form, wo das Zerſtören überwiegend auftritt, das revolutionäre, nicht nöthig wird; je mehr ſich das Verbeſſern an das Erhalten anſchließt, deſto geringer iſt ſeine Differenz von dem Erhalten. So können wir ſagen, die eigentliche Aufgabe ſei, alles unvollkommene ſo zu verbeſſern daß die entgegengeſezte Form des revolutionären gar nicht zum Vorſchein komme. Wo es dennoch geſchieht, da hat dies immer ſeinen Grund in dem unſittlichen was vorhergegangen iſt. Wäre von Anfang an ſittlich gehandelt worden, ſo würde das revolutionäre nicht hervorgetreten ſein. So wollen wir alſo die Formel ſtellen, Die Erziehung ſoll ſo eingerichtet werden, daß beides in möglichſter Zuſammenſtimmung ſei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das was ſie vorfindet, aber auch tüchtig in die ſich darbietenden Verbeſſerungen mit Kraft einzugehen. — Je vollkommener beides geſchieht, deſto mehr verſchwindet der Widerſpruch.

Ich kann mich hievon nicht trennen ohne noch etwas über

die eigentliche Bedeutung unſerer Theorie

hinzuzufügen. Laſſen Sie uns an eine Erſcheinung aus alter Zeit anknüpfen, dann auf die jezige übergehen. Platon in ſeiner Republik hat ſeinen ganzen Staat auf die Erziehung gebaut, ſo daß alles übrige, alle Verwaltung und Geſezgebung eigentlich ganz hinter jene zurükktritt. Er ſtellt die Regel auf,

wenn in einem Staate die Erziehung gehörig organiſirt ſei: ſo brauche man ſich um weiter nichts zu bekümmern. *) Dabei geht er davon aus, daß gerade durch die Erziehung bewirkt werden ſolle daß in ſeinem Staat keine Veränderungen vorgehen, ſondern der Staat bleibe wie er, einmal richtig organiſirt, eben iſt. **) Würde die ſpätere Generation nach denſelben Regeln erzogen wie die frühere, ſo würde alles in demſelben Zuſtande bleiben. ***) Das ſezt freilich voraus, daß Platon auch die ethiſche Wiſſenſchaft als vollendet gedacht hat; wenigſtens fingirt er es ſo. †) Wenn die Idee des Staates ſo aufgeſtellt iſt, daß ſie der Idee des guten vollkommen entſpricht: ſo iſt jenes Verfahren, das Platon aufſtellt, auch ganz richtig und zweckmäßig. Ebenſo aber mußte Platon auch noch

---

*) Platonis de republica Lib. IV. p. 423. 24. — *πάντα φαῦλα, ἐὰν τὸ λεγόμενον ἓν μέγα φυλάττωσι (φύλακες), μᾶλλον δὲ ἀντὶ μεγάλου ἱκανόν. τί τοῦτο; ἔφη. Τὴν παιδείαν, ἦν δ᾽ ἐγώ, καὶ τροφήν. ἐὰν γὰρ εὖ παιδευόμενοι μέτριοι ἄνδρες γίγνωνται, πάντα ταῦτα ῥᾳδίως διόψονται. — Καὶ μὴν πολιτεία ἐάν περ ἅπαξ ὁρμήσῃ, εὖ ἔρχεται, ὥσπερ κύκλος αὐξανομένη. τροφὴ γὰρ καὶ παίδευσις χρηστὴ σωζομένη φύσεις ἀγαθὰς ἐμποιεῖ.* Cnfr. 425. 427.

**) l. c. 424 b. *ὡς τοίνυν διὰ βραχέων εἰπεῖν, τούτου ἀνθεκτέον τοῖς ἐπιμεληταῖς τῆς πόλεως, ὅπως ἂν αὐτοὺς μὴ λάθῃ διαφθαρέν, ἀλλὰ παρ᾽ ἅπαντα αὐτὸ φυλάττωσι, τὸ μὴ νεωτερίζειν* —

***) Platons Werke 3. Theils erſter Band, der Staat überſ. von Schleierm., Einleitung S. 43. — „Man kann ſagen, die Aufgabe des platoniſchen Staates und alſo der geſammten menſchlichen Thätigkeit im großen betrachtet ſei keine andere als die menſchliche Natur in ihren einmal gegebenen Verhältniſſen ohne Verſchlimmerung zu erhalten. So daß unſer Weiſer als der ſtrengſte und eigentlichſte Vertheidiger der Stabilität erſcheint. — Aller Leitung ohngeachtet bleibt die große Maſſe ſich gleich; eine Fortſchreitung, welche auch das Volk ergriffe, ſcheint Platon in ſeine Gedanken nicht mit aufgenommen zu haben." Vergl. auch Lib. VI. 497. Lib. IV. 445 d. — *οὔτε — πλείους οὔτε εἷς — κινήσειεν ἂν τῶν ἀξίων λόγου νόμων τῆς πόλεως, τροφῇ τε καὶ παιδείᾳ χρησάμενος ᾗν διήλθομεν.*

†) Plat. rep. Lib. IV. 427 d. *οἶμαι ἡμῖν τὴν πόλιν, εἴπερ ὀρθῶς γε ᾤκισται, τελέως ἀγαθὴν εἶναι. δῆλον δὴ ὅτι σοφή τ᾽ ἐστὶ καὶ ἀνδρεία καὶ σώφρων, καὶ δικαία.*

annehmen, daß immer das gleiche Verhältniß ſein werde zwiſchen ſolchen die regieren, und ſolchen die ihren Stand im Gehorchen einnehmen; und daß die dem Menſchen einwohnende Kraft dieſelbe bleibe. *)

Nimmt man alſo an, daß die ethiſchen Wiſſenſchaften vollendet ſeien, und ſezt man voraus, daß die Anlagen der menſchlichen Natur conſtant bleiben und daß der Staat anzuſehen ſei als das ganze aller menſchlichen Thätigkeiten in ſich ſchließend: dann iſt allerdings Platons Anſicht die richtige. Wir aber können freilich in vieles nicht einſtimmen. Das weſentlich unterſcheidende bei uns iſt dieſes, daß der Staat nicht mehr ſo ſchlechthin der Inbegriff aller menſchlichen Thätigkeit iſt; dann aber auch, daß kein Staat ſo iſolirt iſt, wie der platoniſche gedacht wird. Dennoch möge Platons Anſicht, von uns wohl beachtet, uns den Weg bahnen die eigentliche Bedeutung unſerer Theorie hervorzuheben. Denken wir uns die ethiſche Wiſſenſchaft vollendet, und die Idee von Staat, Kirche, geſelligem Leben und die Idee des Wiſſens wieder vollendet; ſezen wir auch — wenn doch bei der Verſchiedenheit der Menſchen Eine Form des Staats nicht aufgeſtellt werden kann — die Modificabilität voraus; nehmen wir zugleich an, es ſei das Maaß zwiſchen der jede Gemeinſchaft zuſammenhaltenden Kraft und dem Wechſelverhältniß der einzelnen Gemeinſchaften unter einander regulirt und nach den verſchiedenen Racen der Menſchen alles geordnet, ſo daß alles was die Menſchen ausrichten mit der Idee des guten übereinſtimmen muß: werden wir dann nicht daſſelbe ſagen müſſen, daß die Erziehung die Hauptſache ſei und in ihr alles zuſammengefaßt werde? Und dagegen vorausgeſezt die Unvollkommenheit in allen Gebieten; vorausgeſezt, daß durch die Erziehung die beiden Richtungen, das Er-

---

*) Vergl. auch Schleierm. Einleitung zum Staat S. 45. — Man könnte auch wol ſagen, daß nach platoniſcher Anſicht die Hüter dafür ſorgen, daß dieſe Fälle eintreten; denn die Menge der Hochzeiten wird den Oberen frei geſtellt, und die Auswahl auch, damit die Heerde recht edel bleibe. Vergl. Plat. de rep. Lib. V. 459.d. 460 etc.

halten und das Verbeſſern, in die möglichſte Harmonie gebracht werden: ſo wäre wiederum nichts nöthig als die Erziehung; es müßte ſchon durch ſie eingeleitet ſein, daß alle menſchlichen Verhältniſſe von einer Generation zur anderen fortwährend ſich vervollkommnen. Alles was als Gegenwirkung des ganzen erſcheint würde überflüſſig; es gäbe keine ungeregelten Zuſtände, keine Bevormundung wäre nöthig, weil jeder in Uebereinſtimmung mit dem ganzen ſein würde in Folge der Erziehung; ein jeder würde den Ort einnehmen, den ſeine Neigung und der Wunſch des ganzen ihm anweiſet. Mit einem Wort, die Sache von dieſer Seite angeſehen, es iſt die Theorie der Erziehung das Princip wovon die Realiſirung aller ſittlichen Vervollkommnung ausgehen muß. Für das menſchliche Leben, für die geſammte menſchliche Bildung giebt es nichts bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung. Die Fehler in der Erziehung beſtärken die menſchlichen Unvollkommenheiten. Würde man in der Erziehung nicht mehr den richtigen Weg verfehlen: ſo würden alle Schwierigkeiten, die ſich in allen Gebieten der menſchlichen Gemeinſchaften ſo leicht einfinden, verſchwinden. Es ſtellt ſich uns das Bild eines ſolchen geordneten Daſeins am klarſten vor Augen, wenn man von ſolchen iſolirenden Fictionen ausgeht wie Platon; aber man kann eigentlich die Anwendung auf jeden menſchlichen Zuſtand machen.

Stellen wir uns auf einen ganz andern Punkt, ſo kommen wir zu demſelben Reſultat. Unter ſolchen Maſſen der Menſchen, in welchen noch das Minimum der Entwikklung iſt, finden wir eigentlich gar keine Erziehung, ſondern nur ein mechaniſches Einwirken ohne Bewußtſein, ohne beſtimmte Richtung, ohne ein ideales Princip. In allen uncultivirten Zuſtänden iſt die Nachahmung der Leiter, der die ſpätere Generation in dieſelben Zuſtände hineinführt, in denen die früheren waren. — Wir können noch ein anderes Verhältniß hinzuſezen. Wenn wir uns auf den Standpunkt allgemeiner Verwirrung und Auflöſung aller ſocialen Bande ſtellen, und über die Urſache der

Entſtehung eines ſolchen anarchiſchen Zuſtandes nachdenken: ſo finden wir eine unendliche Menge von Kleinigkeiten, die an ſich in keinem Zuſammenhang ſtehen, und jede für ſich genommen ſcheint nicht dafür angeſehen werden zu können, etwas gewirkt zu haben. Aber wir müſſen ſagen, wenn nicht ſeit längerer Zeit ſolche verkehrte Einwirkungen der einen Generation auf die andere ſtattgefunden hätten: ſo würden dergleichen Verwirrungen und eine ſo plözliche Veränderung nicht eingetreten ſein. Den Verkehrtheiten liegen verkehrte Einwirkungen zum Grunde.

Auf alle Weiſe ſtellt ſich uns demnach, indem wir auf das Ziel der Erziehung achten, die größere Bedeutung unſerer Aufgabe vor Augen. Es beruht alle weſentliche Förderung des ganzen menſchlichen Lebens auf der Erziehung. Aber mit der hohen Bedeutung der Aufgabe haben wir uns nur auch die große Schwierigkeit derſelben gezeigt; und es geht daraus hervor, daß die gewöhnliche Behandlung unſeres Gegenſtandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten ſein Augenmerk richtet, mit der Würde und der Bedeutſamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinſtimmt, und daß dieſelbe auf eine ganz andere Weiſe aufgefaßt werden muß, wenn das in der Theorie ſoll geleiſtet werden, was man von ihr erwartet.

Univerſelle und individuelle Erziehung. *)

Der Staat als ein geiſtiges hat zu ſeiner Baſis die Nationalität als das phyſiſche. Das iſt die Regel, von der es

*) Vgl. Schleierm. Ethik herausg. v. Schweizer S. 387. §. 312. Von dem Moment des Auffaſſens der ſittlichen Aufgabe aus iſt eine doppelte Richtung geſezt. Einmal, der perſönliche Charakter in allem Handeln ſoll verſchwinden, und die Beziehung auf die Geſammtheit der ſittlichen Sphären an die Stelle treten, welches die univerſelle Seite des ſittlichen Handelns iſt. Dann, es ſoll überall dieſe Natur, wie ſie als einzelne von allen anderen unterſchieden wird, von der Vernunft durchdrungen werden, welches die individuelle Seite des ſittlichen Handelns iſt. — Man denke ſich ein

freilich auch Ausnahmen giebt, einerſeits wenn die eine Nation in verſchiedene Staaten zertrennt iſt, andererſeits wenn mehrere phyſiſch verſchiedene Völkerſchaften zu einem ganzen verbunden ſind. *) Nun haben wir ſchon die Frage aufgeſtellt, in wie fern dem Menſchen überhaupt etwas beſtimmtes angeboren werde oder nicht, was der Erziehung Schranken ſeze; wir nannten als ſolches vorzüglich die nationelle Conſtitution. Jezt müßten wir die Sache ſo ſtellen, das Angeborenſein oder Nichtangeborenſein aus dem Spiele gelaſſen: ſo iſt doch auf jedem Punkt wo die Erziehung beginnen kann immer eine nationale Beſtimmtheit für den Staat gegeben. Dies iſt hier nun beſonders anzuwenden. Wir gingen bis hieher davon aus, daß der einzelne für einen beſtimmten Staat zu erziehen ſei; **) nun

---

fortgeſeztes Achten auf alles in der Perſon vorgehende mit der Tendenz dies zu etheſiren: ſo wird in der ſittlichen Bildung das individuelle dominiren. Man denke ſich ein Achten auf die ſittlichen Sphären und was die Perſon von ihrem Ort darin thun könne: ſo wird das univerſelle dominiren.

*) Schleierm. Lehre vom Staat. S. 2. S. 15. Anm. „Die jezt beſtehenden Staaten ſind faſt ganz mechaniſch und zufällig getheilt, gar nicht nach den natürlichen Abſonderuugen; andere beſtehen aus einer Mehrheit von Natureinheiten.“

**) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Wir ſind bisher davon ausgegangen, daß der Menſch der Erziehung gegeben werde mit einer eigenthümlichen Menſchennatur; auszubilden ſei er für die Lebensgemeinſchaft in der er geboren iſt, und in welche er ſelbſtändig eintreten ſoll. Man kann aber auch die Sache eben ſo gut umkehren. Wenn es unter den verſchiedenen Maſſen von Menſchen verſchiedene Gemeinſchaften giebt, nach Maaßgabe der verſchiedenen Sprachen verſchiedenes Erkennen, nach Maaßgabe des verſchiedenen Volkscharakters verſchiedene bürgerliche Vereine: ſo kann man ſagen, dieſe Gemeinſchaften ſeien angeboren; dann wäre dies angeborene der Anfangspunkt, und ein anderer Endpunkt das ethiſche Ziel, nämlich die ausgebildete perſönliche Eigenthümlichkeit. — Vgl. Schl. Rede in der Akademie, Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 249. Wer auf die Entwikklung des freien eigenthümlichen der Natur ausgeht, der wird ſich tröſten, daß die Aehnlichkeit mit dem Volk und den Glaubensgenoſſen dem Menſchen angeboren ſei, und ſich ſchon von ſelbſt mit entwikkeln werde. — Wer hingegen auf die Hineinbildung des Menſchen in den Staat und die Kirche ausgeht, der ſezt vor=

aber müſſen wir eigentlich eingeſtehen, daß die Erziehung immer ſchon Volksthümlichkeit, alſo Zugehörigkeit zu einem beſtimmten Staate, bis auf einen gewiſſen Grad entwikkelt, oder doch die Anlage zu einer beſtimmten Volksthümlichkeit vorfinde.*) Wenn aber Staat und Volksthümlichkeit immer zuſammengehören, und jener das geiſtige repräſentirt ſo wie dieſe das phyſiſche: ſo müſſen wir ſagen, die Erziehung habe immer ſchon in dem einzelnen eine Beſtimmtheit ſowol für das ethiſche als auch für das phyſiſche, und eine Neigung zum Leben im Staate vorauszuſezen. Was alſo früher als Endpunkt von uns bezeichnet worden iſt, das wird hier in anderer Beziehung als Anfangspunkt geſezt. Was aber wird von hier aus als Endpunkt der Erziehung aufgeſtellt werden können? — Wenn wir den Menſchen in ſeiner perſönlichen Vollkommenheit betrachten am Ende der Erziehung: ſo muß jeder einzelne in dem ganzen durch eine eigenthümliche Beſtimmtheit ſich von allen anderen wenn auch nur graduell unterſcheiden, ſo daß der Grad in welchem er perſönlich eigenthümlich ausgebildet iſt zugleich das Maaß für die Vollkommenheit ſeiner Entwikklung überhaupt iſt; ſo wie auch die größere oder geringere ſeltener oder häufiger hervortretende Eigenthümlichkeit der einzelnen in einem Volke den Maaßſtab für die Bildungsſtufe des Volkes giebt. Wenn die perſönliche Eigenthümlichkeit in einem Volke noch zurükktritt: ſo ſteht daſſelbe auch auf einer untergeordneten Stufe der Entwikklung. Dies gilt auch von den einzelnen Abtheilungen des Volkes. — Von dem hier aufgeſtellten Geſichtspunkt aus werden wir ſagen müſſen, Das Ende der Erziehung iſt die Darſtellung einer perſönlichen

---

aus, jedem ſei ſeine eigenthümliche Natur angeboren und werde ſich ſchon mit entwikkeln. Beides ſcheint mir völlig wahr, und ich meine, jedes wird nur dadurch falſch, wenn einer glaubt das andere ſei nicht wahr, und deshalb ganz einſeitig wird in ſeiner Erziehung.

*) Die Vorleſungen 18$\frac{20}{21}$ entwikkeln dies mit Rükkſicht auf die Vorleſ. 1814 Stunde 6. auch in Beziehung auf das Angeborenſein von Kirche, Sprache, Sitte.

Eigenthümlichkeit des einzelnen. Wir haben aber nun dieſes mit dem was wir zuerſt als Endpunkt der Erziehung fanden zu vereinigen. Vermöge des erſten ſagen wir, Die Erziehung ſoll den einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moraliſchen ganzen dem er angehört. Der Staat empfängt aus den Händen der Erzieher die einzelnen als ihm analog gebildet, ſo daß ſie in das Geſammtleben als in ihr eigenes eintreten können. Vermöge des anderen ſagen wir, Die Erziehung empfängt ſchon den einzelnen in dieſer dem Staate homogenen Bildung, und ſoll in demſelben ein eigenthümlich ausgebildetes Einzelweſen darſtellen. So geſtellt wird niemand zwiſchen beiden einen Widerſpruch finden. Die Volksthümlichkeit iſt zwar als Anlage gegeben, die ſich von ſelbſt entwikkelt, aber nicht ſo daß die Einwirkung durch Erziehung überflüſſig wäre; die perſönliche Eigenthümlichkeit aber kann keinesweges willkührlich aufgepropft werden, ſondern man kann nur den Indicien, welche allmählig ſich manifeſtiren, nachgehen. So theilt ſich das Geſchäft der Erziehung in die mehr univerſelle und die mehr individuelle Seite. — Wie dieſe beiden Aufgaben der Erziehung ſich zu einander verhalten, ob ſie gleich ſeien, oder die eine der anderen überzuordnen, dazu haben wir nicht alle Data der Entſcheidung. *) Wir könnten höchſtens

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Es iſt wol nicht zu läugnen, daß das Herausbilden einer perſönlichen Eigenthümlichkeit in dem Grade, daß ſie neben einer gewiſſen Gleichheit der Anſichten, der Lebensweiſe, der Sitte, doch ſichtbar wird, ſo daß jemand in der Maſſe doch aus der Maſſe hervortritt, — eine höhere Kraft vorausſezt; dieſe iſt es auch, wodurch der einzelne in den Stand geſezt wird auf ſelbſtändige Weiſe auf das ganze zu wirken, ihm ſich nicht bloß paſſiv hinzugeben ſondern correctiv zu verfahren. Diejenigen nun, in denen eine ſolche höhere Kraft nicht iſt, durch die Erziehung auf eine Stufe heben zu wollen wo ſie auf das ganze wirken könnten, würde vergebliche Mühe ſein; ſo wie andererſeits diejenigen, in denen die höhere Lebenskraft angelegt iſt, den anderen in der Behandlung gleich zu ſezen, wiederum dem wohlthätigen Einfluß der einzelnen auf das ganze entgegenarbeiten hieße. Dies begründet eine Differenz in der Erziehung, die man ausdrükkt durch den

die Sache ſkeptiſch entſcheiden. Wenn man davon ausgeht, daß das phyſiſche, die Volksthümlichkeit, worin zugleich ein pſychiſches liegt, in dem Menſchen ſchon gegeben iſt, und daß er zu gleicher Zeit von dieſem eben ganz umgeben iſt und darin ſich bewegt: ſo kann man ſagen, hier ſind der unabſichtlichen Einwirkungen die dieſen Einfluß befördern ſchon ſo viele, daß die Erziehung nicht beſonders darauf ſich zu richten braucht, und dies alſo unterordnen kann. Bedenken wir dagegen, wie viele Menſchen eines Volkes überwiegend nur als Maſſe erſcheinen ohne Eigenthümlichkeit: ſo ſieht man, wie der menſchlichen Trägheit durch die Erziehung muß entgegengewirkt und der Herausbildung der Eigenthümlichkeit zu Hülfe gekommen, dem Uebergewicht des homogenen durch Erregung des individuellen das Gleichgewicht gehalten werden. Auf der anderen Seite ließe ſich folgendes ſagen, Weil die perſönliche Eigenthümlichkeit nicht willkührlich kann eingepflanzt werden, und ſehr ſchwer und ſpät erkannt wird: ſo würde es vergeblich ſein die Erziehung darauf zu richten; man müſſe nur negativ wirken, daß der Natur kein Hinderniß in den Weg gelegt werde; der Natur ſei demnach freier Lauf zu laſſen. Dagegen vertrage

---

Gegenſaz der niederen und höheren Erziehung. Jene hat zum Zwekk, den einzelnen zum Dienſt des organiſchen ganzen dem er angehört tüchtig zu machen, dann aber auch die eigenthümliche Anlage des einzelnen ſo weit auszubilden daß ſie in der Nähe aus dem Zuſammenhange des Lebens wahrgenommen werden kann und der einzelne ſich der Eigenthümlichkeit ſelber bewußt wird. Dieſe dagegen ſoll die perſönliche Eigenthümlichktit auf eine dominirende Weiſe ausbilden, und den einzelnen dahin zu bringen ſuchen daß er auf das ganze wirke und demſelben eine Regel gebe. Es iſt aber die Herausbildung der Eigenthümlichkeit und das Hineinbilden in den Complex der menſchlichen Verhältniſſe, ſo daß der einzelne wahrhaft individuell iſt und correctiv wirkt, eigentlich eins und daſſelbe. Denn es kann der einzelne nur dadurch, daß er ſich auf eine imponirende Weiſe über die anderen erhebt und die Aufmerkſamkeit auf ſeine Perſon lenkt und feſthält, auf das ganze wirken; es läßt ſich nicht denken, daß eine perſönliche Eigenthümlichkeit ausgebildet werden könne, die nicht in irgend einer Beziehung Regel geben werde

die Erziehung für die Gemeinſchaft eine große Menge von Thätigkeiten und Reſultate von Thätigkeiten, ſo daß eine poſitive Unterſtüzung von Seiten der Erziehung ſehr nothwendig werde, wenn dieſes alles ſolle geleiſtet werden. — In jedem dieſer Geſichtspunkte liegt etwas wahres, und wir werden nach der jezigen Lage der Sache weder das eine noch das andere verwerfen können; wir müſſen entweder beides combiniren, oder theilen und ſagen, das eine wird richtig ſein für einige Gegenſtände der Erziehung, das andere für andere. Es bringt uns dies aber auf eine neue Frage, die auch erſt entſchieden werden muß, wenn die Theorie in ihrer Anwendbarkeit weiter fortgeführt werden ſoll für die beiden Gebiete, die univerſelle und individuelle Richtung der Erziehung, nämlich auf die Frage,

Sind die Menſchen in Beziehung auf die univerſelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich? *)

das heißt, iſt in einem Volke das Verhältniß jedes einzelnen zum geiſtigen Zuſammenhang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches? Und auf der anderen Seite, iſt das Verhältniß jedes einzelnen zur Idee der individuellen Perſönlichkeit daſſelbe oder verſchieden? Wenn wir in Rükkſicht auf beides uns für die Identität erklären: ſo ſtellen wir ein Syſtem urſprünglicher Gleichheit für alle Menſchen auf. Erklären wir uns für die Ungleichheit: ſo ſtellen wir eine Ariſtokratie des geiſtigen Vermögens und der geiſtigen Bildſamkeit auf. Wir behaupten dann, daß es nicht möglich ſei, daß der eine in jeder Beziehung dieſelbe Stufe erreichen könne wie der andere. Danach gäbe es, wenn wir zuerſt auf die univerſelle Seite ~~der Erziehung~~ achten, im Volke zwei Klaſſen, von denen die eine ~~ein~~ relatives Unvermögen für die

*) Vergl. Vorleſ. 1814 Stunde 7.

Idee des Staates in ſich trüge, die andere dagegen ein relatives Uebergewicht dazu. Wenn wir zweitens dieſelbe Ungleichheit in Beziehung auf die individuelle Seite der Erziehung vorausſezen: ſo gäbe es im Volke eine Menge von einzelnen, die von Natur dazu beſtimmt wären immer Maſſe zu bleiben, und ſich bloß durch den Ort wo ſie ſtehen von den anderen trennen und unterſcheiden; und eine andere Klaſſe, in der ſich eine wirkliche perſönliche Eigenthümlichkeit entwikkelte. — Nun müſſen wir aber auch die andere Anſicht näher beſtimmen. Es braucht nicht das Syſtem der Gleichheit ſo gefaßt zu werden daß wir ſagten, es ſind alle Menſchen in beiden Beziehungen, der univerſellen und individuellen, nicht nur dem Grade ſondern auch dem Maaße nach gleich und zwar vollkommen: ſondern man würde dabei immer noch urſprüngliche Unterſchiede annehmen können, die ſich aber bei den einzelnen nicht abſtuften, ſondern die man als Uebergänge anzuſehen hätte. So wie keine beſtimmte Abſtufung gegeben iſt: ſo iſt auch weder die Möglichkeit noch die Verpflichtung gegeben, die Subjecte beim Beginn der Erziehung zu theilen; nimmt man aber ſolche Abſtufungen an: dann muß man auch eine beſtimmte Theilung einführen.

Gleichheit oder Ungleichheit in Beziehung auf die univerſelle Richtung?

Es ſcheint der Mühe werth, die Sache hiſtoriſch zu betrachten. Wir finden im gemeinſamen Leben der Menſchen bei verſchiedenen Völkern und in verſchiedenen Zeiten Einrichtungen welche eine dieſer Anſichten beſtimmt vorausſezen. Ueberall z. B. wo es im eigentlichen Sinne des Wortes eine Knechtſchaft giebt, wird eine ſolche Abſtufung beſtimmt angenommen, die doch gewiß nicht als willkührliche Anordnung ſondern als auf einer natürlichen Baſis ruhend angeſehen wird. Ein Knecht iſt nach der Erklärung der Alten ein lebendiges Werkzeug, und zwar ein menſchlich beſeeltes, das ſeinen Impuls immer von einem anderen bekommen muß, dem alſo die freie Selbſtbeſtim-

mung ausgeſchnitten, oder in dem ſie gar nicht geweſen iſt. — Nun muß aber darauf in einem Staate hingearbeitet werden, daß alle Impulſe zu freien Handlungen und alle freien Bewegungen von der Idee des Staates ausgehen. Beſteht als feſte Einrichtung, daß es gewiſſe Menſchen giebt denen kein eigener Impuls zugeſtanden wird: ſo kann dies in nichts anderem ſeinen Grund haben, als daß ſie eines ſolchen Impulſes nicht fähig ſind, d. h. es giebt Subjecte die für die Idee des Staates unempfänglich ſind. In vielen Staaten hängt die Knechtſchaft mit einem fremden Urſprung zuſammen; es ließe ſich in dieſem Fall die Sache entſchuldigen, weil die den Staat bedingende Nationalität nicht da wäre; und man könnte ſagen, ſolche Menſchen müßten entweder gar nicht ſein, oder ſie können, da ſie für die Idee des Staates nicht empfänglich ſind, keine Selbſtändigkeit haben. Und demnach, wenn der fremde Urſprung durch eine Reihe von Generationen abgeſtumpft war, hörte die Knechtſchaft auf. — Wo aber in einem Staate die Knechtſchaft nicht auf Nationalität, nicht auf fremder Abſtammung beruht: da iſt offenbar die Anſicht, daß innerhalb der Nationalität ſelbſt ſolche beſtimmte Abſtufungen ſeien, und die Ungleichheit wird mit Beziehung auf die Idee des Staates geſezt.

Doch brauchen wir nicht gerade bei der Knechtſchaft ſtehen zu bleiben, ſondern auch eine beſtimmte Ungleichheit in den bürgerlichen Rechten weiſet auf einen Zuſtand der Gebundenheit hin, und die Vorſtellung liegt dann immer zum Grunde, daß bei den einen eine größere politiſche Capacität ſei als bei den anderen.

Alſo eigentlich nur da wo es keine Knechtſchaft von Einheimiſchen, und unter den angeborenen Staatsbürgern keine Ungleichheit politiſcher Rechte giebt, nur da iſt die Vorausſezung der Gleichheit vorhanden. Es ſcheint ſonach die Vorausſezung der Ungleichheit viel allgemeiner angenommen zu ſein als die der Gleichheit. Allein es iſt zu bedenken, daß wir ſelten geſchichtlich ſo weit zurükkgehen können, um ſagen zu können, es lag bei dieſer politiſchen Ungleichheit nicht auch eine

Ungleichheit der Stämme zum Grunde. Meiſt ſind es wol zwei Stämme geweſen, deren einer des anderen ſich bemächtigte, und hieraus iſt die Ungleichheit entſtanden, wenn auch zuvor in dem Staate keine verſchiedene Dignität geweſen iſt.

Nach dieſer allgemeinen Vorbemerkung werden wir im Stande ſein die Frage recht zu ſtellen und die Fälle zu unterſcheiden; aber freilich kommen wir dadurch zugleich wieder phyſiologiſchen Unterſuchungen ſehr nahe.

Was entſtehen für unſere Aufgabe für Reſultate
1. aus der Vorausſezung der Gleichheit?

Wir haben geſehen daß die Gleichheit verſchieden ſich auffaſſen läßt. Wir gehen aber hier von der entſchiedenen Gleichheit aus. Alle Differenzen des Maaßes der Tauglichkeit für den Staat ſind von dieſer Vorausſezung aus nur Reſultate der Bildung und der äußeren Verhältniſſe. Was liegt dann der Erziehung ob? Sie kann offenbar zwei Wege einſchlagen. Es tritt die Erziehung immer in einen ſolchen Zuſtand ein, in welchem ſich ſchon Differenzen entwikkelt haben; dieſe hätte ſie alſo anzuſehen als entſtanden aus äußerlichen Verhältniſſen, welche den einen mehr begünſtigt hätten als den anderen. Die Erziehung ſelbſt kommt nun als neuer Factor hinzu. Soll ſie den äußerlichen Verhältniſſen nachgehen oder nicht? Soll ſie nach der Maxime, daß auf den durch äußerliche Verhältniſſe nicht begünſtigten auch keine pädagogiſche Anſtrengung zu richten ſei, die begünſtigten noch mehr begünſtigen, damit das Reſultat recht bedeutend werde? Oder ſoll die Erziehung den äußeren Verhältniſſen entgegenwirken? Das eine wäre das ariſtokratiſche Princip, das andere das demokratiſche. Im erſteren Fall, nach dem ariſtokratiſchen Princip, würde kein Unterſchied ſein, ob die Differenzen angeboren ſeien oder durch äußerliche Verhältniſſe entſtanden. Die ſchon vorhandenen Ungleichheiten, gleichviel woher entſtanden, würden immer von neuem in der jüngeren Generation auch

ſich entwikkeln, oder auch geſteigert werden. Dann aber iſt auch die Ungleichheit vorausgeſezt. Wollte man dagegen nach dem demokratiſchen Princip bewirken daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche errungen hätten: ſo würden ſich diejenigen übel befinden, die auf eine höhere Stufe vorbereitet auf eine niedere zurükkgewieſen werden müßten. *) Es bleibt alſo — auch *bei Annahme der Gleichheit* — nichts übrig als daß *die Erziehung die äußeren Verhältniſſe gewähren laſſe*, nur dürften nicht einzelne gegen die Beſchaffenheit ihrer Natur durch die Macht der Verhältniſſe beſtimmt werden. Die Erziehung ſoll nie gegen die urſprüngliche Anlage im Menſchen einwirken, nur hemmend was der Idee des guten widerſpricht.

2. aus der Vorausſezung der Ungleichheit?

Zwei Fälle ſind denkbar, wenn wir von der Vorausſezung einer allen äußerlichen Verhältniſſen und der Erziehung vorangehenden Ungleichheit ausgehen. Die Ungleichheit nämlich kann *angeboren* ſein, aber auf eine perſönliche Weiſe; ſie kann aber auch angeboren ſein und zugleich *angeſtammt*. Der große Unterſchied zwiſchen dieſen beiden Fällen leuchtet ſchon ein wenn man auch nur dieſes erwägt, daß die Annahme, die angeborene Ungleichheit ſei bloß perſönlich, die Aufgabe hervorruft, die Verſchiedenheit ſo bald als möglich zu er=

*) Die Zettel zu den Vorleſungen 18$\frac{20}{21}$ enthalten dieſe Bemerkung, Schade wenn die Erziehung nach gleichmachen ſtrebt und nicht zu Stande kommt; Schade wenn ſie zu Stande kommt, beſonders auch in Bezug auf die niederen Verhältniſſe. Wenn die Erziehung die Differenz als zufälliges Product äußerer Verhältniſſe und abſichtlicher Einwirkungen betrachtet, und entgegen wirken will: würde ſie entweder nicht immer ſiegen, oder die niederen Stellen würden leer ſtehen. — Die Vorleſungen 18$\frac{20}{21}$ ſelbſt, Es verträgt ſich dieſe erſte Hypotheſe überhaupt nicht mit der Einrichtung der menſchlichen Geſellſchaft; ſo lange ſich die Maſſe der Menſchen dieſe Differenz gefallen läßt, muß man auch vorausſezen, daß die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe, und nicht auf Willkühr oder äußeren zufälligen Umſtänden beruhe.

kennen. Die andere Vorausſezung dagegen macht es ſich bequemer; denn ſind die Differenzen angeſtammt: dann kennt man ſie im voraus, und weiß daß Menſchen aus dieſer oder jener Klaſſe durch ihre Geburt ſchon zu einer niederen oder höheren Stelle beſtimmt ſind. Die Schwierigkeit in Beziehung auf die Theorie iſt dann gehoben, und es kann von Anfang an eine Sonderung der zu erziehenden, eine verſchiedene Erziehung eintreten. — Es fragt ſich, ob wir aus beiden Vorausſezungen nicht etwas allgemeines entwikkeln können, ſo daß die Vorausſezungen an ſich als gleichgültig dann ſich ergeben auf pädagogiſchem Gebiete. Die Pädagogik kann doch nicht phyſiologiſch entſcheiden über die eine oder andere Vorausſezung; wäre aber für jede Vorausſezung ein verſchiedener Weg einzuſchlagen: ſo wäre das noch eine größere Beſchränkung der Allgemeingültigkeit unſerer Theorie, weil die Theorie, begründet auf die Annahme einer angeborenen nicht angeſtammten Ungleichheit, nicht in einem Gemeinweſen Geltung haben könnte in welchem die andere Vorausſezung herrſchend iſt.

Indem wir aus beiden Vorausſezungen heraus das *allgemeine* zu entwikkeln ſuchen, wollen wir jede für ſich aufſtellen. *Zuerſt* —

angenommen die Ungleichheit ſei angeſtammt. *)

---

*) Vorleſung 18$\frac{20}{21}$. — Dieſe Hypotheſe führt in das Kaſtenweſen zurükk; dies iſt in Beziehung auf den Staat der Adel, in Beziehung auf die Religion die Prieſterkaſten. Auch dieſe Hypotheſe Extrem und unhaltbar. Allerdings iſt der Exponent der menſchlichen Bildung in den verſchiedenen Racen ſo verſchieden, daß man zu der Annahme veranlaßt wird, die eine ſei bildſamer als die andere. Aber wir dürfen nicht dies als permanent annehmen. Die Kraft der Bildung überhaupt iſt nicht beſchränkt. Betrachten wir die Sache aus dem Geſichtspunkt des Chriſtenthums: ſo ſezt dies eine gemeinſame Empfänglichkeit in allen Menſchen voraus. Als bildende Kraft will es überall hin verbreitet werden. Wenn aber die einzelnen und die Geſammtheiten für das Chriſtenthum empfänglich und durch daſſelbe bildſam gedacht werden: dann ſezt dies auch Empfänglichkeit und Bildſamkeit in Beziehung auf das geiſtige überhaupt voraus; und ſo angeſehen iſt die Annahme von einer abſichtlichen Nichtausbildung der niederen Klaſſen eine unchriſtliche. Die Dif-

Wenn wir die Geſchichte im allgemeinen betrachten: ſo finden wir häufig in kleineren und größeren Staaten einen Uebergang von der Vorausſezung der Ungleichheit zur entgegengeſezten Vorausſezung der Gleichheit; aber immer dieſen Uebergang, nicht umgekehrt. Wol hat auch das umgekehrte ſtattgefunden, daß aus der Gleichheit Ungleichheit hervorgegangen iſt; das liegt aber jenſeits der Geſchichte. Und Uebergang der Vorausſezung der Gleichheit in die der Ungleichheit iſt es nicht, wenn ein kleiner tüchtiger Menſchenſtamm, der für ſich zuerſt gelebt hat, nun, entweder weil ſein Wohnplaz ihm zu enge geworden iſt, oder den Wohnſiz zu verlaſſen gedrängt, ſich einen anderen ſucht und einen fremden Stamm ſich unterwirft. Sondern dieſes iſt Verbindung zweier angeſtammten Ungleichheiten. Faſt überall beruht die Vorausſezung einer angeſtammten Ungleichheit auf einem ſolchen Grunde, auf der Verſchmelzung zweier Völker mit verſchiedenen Rechten. So lange nun eine ſolche Ungleichheit beſteht, iſt die Organiſation des Staates und die ganze Erziehung auch auf dieſe Ungleichheit berechnet. Aber immer tritt ſpäter oder früher eine Zeit ein, in der dieſe Vorausſezung ſich verliert und der Gegenſaz allmählig ſich ausgleicht. Eine ſolche Veränderung wird immer gegen den Willen des herrſchenden Stammes geſchehen; aber wenn ſie dennoch erfolgt: ſo ſezt das voraus, daß ſie eben ein ſehr ſtarkes natürliches Fundament haben muß. Dies deutet darauf hin, daß auch hier ein bedeutendes Gewicht des geiſtigen Princips über die Natur ſich zu erkennen giebt. Durch das geiſtige Princip ſind die beiden der Abſtammung nach im Staate ungleichen eins geworden. Die Identität des geiſtigen Princips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. — Wenn wir bedenken, was für Reibungen aus dieſem

---

ferenz zwiſchen den niederen und höheren Klaſſen iſt in Abnahme; dieſe Abnahme iſt im Fortſchreiten. Die niederen aſſimiliren ſich den höheren, je mehr Gemeinſchaft; je weniger: deſto mehr Vorzüge nur die höheren, aber dann auch im Gegenſaz gegen den natürlichen Entwikklungsgang der Bildung.

Proceß in dem Staate entſtehen ehe er auf dieſe Weiſe ſich vervollkommnet, und wie viel zerſtörtes Leben dazwiſchen tritt ehe eine ſolche Umbildung ſich wirklich ergeben kann: ſo wird jeder geſtehen, es ſei von Wichtigkeit, ein Verfahren zu wählen durch welches die Perturbationen vermieden werden und die Umbildung ohne Widerſtreben allmählig zu Stande kommt. Es iſt nicht zu läugnen, daß in ſehr vielen Staaten, wo große und beſtimmte Differenzen in der Geſellſchaft ſtattfinden, eine große Neigung iſt, nicht nur dieſe Ungleichheit als angeſtammt anzuſehen, ſondern auch darauf zu halten daß die einmal geſtekkten Grenzen nicht überſchritten werden. Es iſt dies in vielen einzelnen Fällen ſchon ſo weit gegangen, daß man beſtimmt verboten hat der Jugend die zu einer anderen Klaſſe gehört gewiſſe Kenntniſſe mitzutheilen, weil ſie doch davon keinen Gebrauch machen könnte. Das heißt freilich den einzelnen Menſchen ſeinem Verhältniß zum Staat aufopfern. Kann ja doch der einzelne Menſch, auch ohne für den Staat die Kenntniſſe nöthig zu haben, für ſich ſelbſt mannigfach gebrauchen was durch Erziehung ſein Eigenthum geworden iſt. Wo dieſe Anſicht herrſcht, da findet ſich dann auch überall eine ſtarke Oppoſition in dem Maaß als ein Fortſchreitungsſyſtem in der Maſſe iſt; die niedere Klaſſe ringt dann deſto ſtärker nach dieſer verbotenen Ausbildung des Geiſtes. Dazu kommt noch eine andere Erſcheinung. Wenn der Staat von der Vorausſezung der angeſtammten Ungleichheit ausgeht: ſo erregt dies bei den dadurch begünſtigten Gefallen, und dieſe gerathen leicht in den Wahn, daß die Erziehung bei ihnen weniger zu thun habe, und daß alles aus der angeſtammten Vortrefflichkeit herkomme. Freilich entſteht dann die Nothwendigkeit daß der Staat zulezt die größere Tüchtigkeit da nehme wo er ſie findet; und dadurch geräth er mit ſich ſelbſt in Widerſpruch. Dieſer Widerſpruch giebt dann dem ganzen Staate und dem bürgerlichen Leben mehr oder weniger einen revolutionären oder anarchiſchen Charakter. Soll dieſes nun vermieden werden: ſo kommt alles darauf an, wieviel Spielraum man der öffentlichen Erziehung

giebt, und wie von Anfang an die Ungleichheit behandelt wird. Denkt man ſich, daß in einem ſolchen Staate der aus ungleichen Elementen zuſammengewachſen iſt von vorn herein nach dem Kanon, die Ungleichheit ſolle ſo behandelt werden daß ſie allmählig verſchwinde, verfahren würde: ſo würden jene Reibungen nicht eintreten können. Die Löſung einer großen politiſchen Aufgabe liegt in nichts anderem als der richtigen Organiſation der Erziehung; alles revolutionäre aber in der unrichtigen Organiſation derſelben. So tritt uns hier nicht allein wiederum die hohe politiſche Wichtigkeit der Pädagogik entgegen; ſondern wir haben uns auch überzeugt, daß bei Vorausſezung der angeſtammten Ungleichheit doch als allgemeingültiges Reſultat dieſes ſich ergiebt, die Ungleichheit könne durch das geiſtige Princip beſiegt werden, und ſie ſolle aufhören, um nicht revolutionäre Zuſtände hervorzurufen.

Wir fügen noch eine andere Betrachtung hinzu. Wenn wir uns noch einmal auf den Standpunkt einer ſolchen politiſchen Ungleichheit ſtellen und zwar in die höhere Klaſſe hinein, und uns in dieſer dieſelbe Geſinnung permanent denken wodurch der Staat entſtanden iſt, nämlich das Streben die anderen zu unterjochen: ſo würden wir allerdings eine andere Formel auffinden können, durch welche die Reibungen vermieden werden und die Umbildung nicht zu Stande kommt. Der Staat wird in dieſer beſtimmten Form fortbeſtehen können durch daſſelbe Princip welches ihn gebildet hat; er wird erhalten werden können durch dieſelbe Kraft die ihm und der höheren Klaſſe die niedere unterworfen hat. Dann wird freilich auch die Fortbildung gehemmt; denn der eine Theil erhält fortwährend den anderen in Unterdrükkung, und dieſer bleibt in dem Bewußtſein daß er ſich dieſer Unterdrükkung nicht entziehen kann. Wir wollen nun der Vorausſezung angeſtammter Ungleichheit treu bleiben und ſagen, in der unteren Klaſſe ſei wirklich weniger politiſche Kraft. Je größer dieſer Unterſchied iſt: deſto leichter wird der Zuſtand der Unterdrükkung fortbeſtehen können; je

geringer: deſto kürzer. Das Extrem gedacht: dann ſind die einen vollkommen im Stande der Sklaverei, nicht bloß ohne bürgerliche ſondern auch ohne perſönliche Rechte. Allein dann iſt auch der Widerſpruch, der allen aus Ungleichheiten, welche im Staate als angeſtammte fortbeſtehen ſollen, hervorgegangenen Zuſtänden zum Grunde liegt, zu Tage getreten. Der Widerſpruch aber liegt darin, daß man ſagen muß, Iſt der Staat als Einheit betrachtet etwas gutes und tüchtiges: ſo wird er ſich auch als Einheit geltend machen, d. h. es wird von dem Weſen des Staates, von dem Leben des ganzen auch etwas in die geringeren niedrigeren Elemente hineinkommen. Soll die Ungleichheit beſtehen: ſo muß dieſes ganz vermieden werden, und der geringere Stand darf keine anderen als perſönliche und höchſtens häusliche Rechte haben, und gar nicht in das politiſche Leben kommen. Darin liegt allerdings die völligſte Sicherheit. Aber ohne die Ungleichheit bis auf dieſen Punkt zu treiben kann man nicht die Hoffnung haben ſie zu erhalten: man müßte ſonſt dem Staat eine Unkräftigkeit zuſchreiben. Wir ſehen alſo, der Kanon, die angeſtammte Ungleichheit ſoll als verſchwindend behandelt werden, iſt mit dem Glauben an die politiſche Kraft eins und daſſelbe. Denn die Ungleichheit wird nur dann nicht verſchwinden, wenn die unteren Klaſſen durchaus keine Einwirkung von dem ganzen erfahren.

Zweitens, angenommen die Ungleichheit ſei perſönlich angeboren.

Gehen wir von dem anderen Fall aus, von einer bloß perſönlich angeborenen Ungleichheit, und beachten hier, daß die Erziehung weder den natürlichen Einwirkungen der äußeren Verhältniſſe noch der inneren Kraft in den einzelnen entgegenarbeiten dürfe, ſondern ſich mit dieſem allen in Harmonie zu ſezen habe, damit ein jeder werde was er könne: ſo iſt wol leicht einzuſehen, daß alle Ungleichheit welche im gemeinſamen

Leben beſteht in ſoweit nicht durch die Erziehung hinwegzuſchaffen ſein wird, als ſie die Folge perſönlich angeborener Verſchiedenheit iſt und eine Differenz geiſtiger Kraft vorausſezt; was aber im Staate beſteht als Wirkung der noch fortdauernden angeſtammten Ungleichheit, das iſt für die Erziehung nur ein ſolches äußeres Verhältniß das verſchwinden ſoll. Dies kann aber nur geſchehen in Folge der inneren Kraft, welche ſich auch in den einzelnen entwikkelt die zu der niederen Klaſſe gehören.

Auf dieſe Weiſe ſind wir der phyſiologiſchen Unterſuchung über die Wahrheit der einen oder anderen Vorausſezung überhoben, und haben wirklich für alle dieſe Fälle und Vorausſezungen etwas allgemeines gefunden, ſo daß unſer Kanon für beide Vorausſezungen der Gleichheit und Ungleichheit und zwar angeſtammter oder perſönlich angeborener Ungleichheit berechnet, alſo lautet, Die Erziehung ſoll in Beziehung auf die zu erziehenden der inneren Kraft die in ihnen ſich entwikkelt zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das was in Folge dieſer Entwikklung bewirkt wird die äußeren Verhältniſſe gewähren laſſen, ſo jedoch daß dieſe, in ſo fern ſie charakteriſirt ſind als Zeichen der angeſtammten Ungleichheit, behandelt werden als das was allmählig verſchwinden ſoll. Wenn wir von dem Factum ausgehen, daß die Ungleichheit der Menſchen in dieſer Beziehung d. h. in der intellectuellen Capacität verſchwindet, ſobald die verſchiedenen Klaſſen der Geſellſchaft in Berührung kommen: ſo iſt der von uns aufgeſtellte Kanon moraliſch nothwendig. Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung ſo anzuordnen daß die Ungleichheit abſichtlich und gewaltſam feſtgehalten wird auf dem Punkt auf welchem ſie ſteht. Dies würde eine Hemmung der menſchlichen Natur verrathen. Was aber der Fortſchreitung der menſchlichen Natur entgegenwirkt, das ſtreitet auch gegen die Idee des guten.

Die Aufgabe der Erziehung, in ſo fern ſie an die beſtehende Ungleichheit anknüpfen muß.

Wenn auch die Erziehung auf eine Verringerung der Ungleichheit hinarbeiten ſoll, woraus die Möglichkeit entſteht dieſe ganz aufzuheben: ſo muß ſie doch die Ungleichheit vorausſezen und ihr eigenthümliches Verfahren an die Ungleichheit anknüpfen. Wenn es aber nun doch Verſchiedenheiten in der menſchlichen Natur giebt, die nicht gleich bei der Geburt erkannt werden können ſondern erſt ſpäter hervortreten: ſo folgt, daß ſie erſt dann wenn ſie ſich erkennen laſſen zu berükkſichtigen ſind. Zwei Fälle ſind hier möglich. Entweder man kann ſagen, Die Ungleichheit läßt ſich zwar nicht von vorn herein erkennen, aber es laſſen ſich doch gewiſſe Principien der Wahrſcheinlichkeit aufſtellen, um ſie von Anfang an berükkſichtigen zu können. Dann würde die Erziehung gleich eine verſchiedene ſein können. Oder man kann ſagen, So lange die Ungleichheit ſich nicht zu erkennen giebt, müſſen alle gleich behandelt werden in der Erziehung, und erſt dann kann eine Trennung eintreten, wenn die Ungleichheit ſich zeigt. — Welche von beiden Maximen iſt die richtige? Anſcheinend hat die lezte mehr Vorzüge als die erſte; denn dieſe beruht auf der Vorausſezung der angeſtammten Ungleichheit, oder doch einer langen Einwirkung darauf daß die Ungleichheit, gleichviel woher entſtanden, erhalten werde. Wenn Kinder aus niederem Stande ſich nicht zur höheren Stufe erheben können: dann iſt natürlich vorausgeſezt entweder eine urſprüngliche Verſchiedenheit, oder daß weil die Aeltern lange Zeit auf der niederen Stufe der Entwikklung ſtanden, auch die Kinder auf derſelben bleiben müſſen. Die zweite Maxime nähert ſich mehr der Vorausſezung einer allgemeinen Gleichheit, und hat mehr einen demokratiſchen Charakter, ſo wie die erſte einen ariſtokratiſchen. Indem wir aber auf dieſe Weiſe die beiden Maximen gegenüber ſtellen, räumen wir dennoch nicht der einen vor der anderen einen Vorzug ein. Stellen wir uns auf den Punkt, daß die Theorie gebildet wer-

den ſoll: ſo muß die Praxis der Erziehung ſchon da ſein; dieſe wird aber von einer dieſer Vorausſezungen, wenn auch unbewußt, ausgegangen ſein. Findet ſich nun die eine oder die andere Maxime vor: ſo wird man auch an dieſe vorwiegende anknüpfen müſſen ſo viel wie möglich, um die Theorie durch Anwendbarkeit ſichern zu können. — Wie ſteht es nun in dieſer Beziehung jezt unter uns? Wir ſind in einer mittleren Lage zwiſchen beiden Maximen. Im allgemeinen überwiegt bei uns das Verfahren von dem wir geſagt haben daß es ſich der allgemeinen Gleichheit nähere. Denn faſt alle zu erziehenden haben zuerſt eine allgemeine Elementarbildung gehabt, und erſt ſpäter iſt eine Specialbildung eingetreten. Aber es iſt auch unter uns noch manches vorhanden was von der entgegengeſezten Maxime ausgegangen iſt. Denn wenn wir das Verfahren der Aeltern, welche auf einer höheren Stufe des bürgerlichen Lebens ſtehen, betrachten in Rükkſicht auf die Zeit ehe die Elementarbildung vollendet iſt: ſo finden wir es eigentlich als Ausnahme, wenn die Kinder der höheren Stände in den öffentlichen Elementarſchulen gebildet werden. Sie erhalten die Elementarbildung gewöhnlich in dem häuslichen Kreiſe, obwol ſie in dem väterlichen Hauſe nach demſelben Typus im ganzen unterrichtet werden wie die der niederen Stände in den Elementarſchulen. Aber iſt dennoch nicht ſchon gegen früher eine Veränderung eingetreten? Es lohnt ſich der Mühe ein halbes Jahrhundert zurükkzublikken. Damals war es ſehr ungewöhnlich, daß die Kinder der ſogenannten vornehmen auch in die höheren allgemeinen Bildungsanſtalten eintraten; ſondern ſie bekamen auch die höhere Bildung geſondert. Die Differenz iſt alſo bei uns in Abnahme. Wenn nun die Erziehung nichts hemmen ſoll als das was gegen die Idee des guten iſt: ſo werden wir ſagen müſſen, es ſei gegen unſeren Grundkanon, das heutige Verhältniß dem früheren wieder näher zu bringen und alſo die Zeit zurükkzuſchrauben. Aber wir fragen nun natürlich, woran liegt es, daß der Fortſchritt nach der einen Seite hin bis auf

einen gewiſſen Punkt gehemmt iſt und auf dieſem Punkte ſtill ſteht? Es liegt dieſes an der Unvollkommenheit unſerer Elementarbildungsanſtalten und dem Mißverhältniß zwiſchen dieſen und der Bildung im häuslichen Leben. Mit den Principien der Elementarbildung ſind die Aeltern aus höherem Stande eben ſo einverſtanden wie mit denen des höheren Unterrichts. Die Klage aber iſt gewöhnlich dieſe, daß unter der Maſſe der Kinder in den öffentlichen Anſtalten das ungeſittete zu ſtark hervortrete, und daß in die Schule hinübergetragen werde die Unſitte des häuslichen Lebens unter den niederen Ständen. Es wollen die Aeltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht die ſchlechte Sitte annehmen laſſen, welche ſie dort vorausſezen, wo aus allen Ständen gemiſcht die Jugend in Maſſe unterrichtet wird. In dieſer Beziehung muß allerdings zuerſt eine Veränderung eintreten. In dem Grade als das häusliche Leben ſich ſittlicher geſtaltet und die häusliche Erziehung ſorgſamer wird, die Volksbildung im ganzen auch ſich ſteigert: in dem Grade wird auch in der Maſſe der Kinder das unſittliche abnehmen und ein nachtheiliger Einfluß der ungeſitteten auf die geſitteten weniger zu fürchten ſein, alſo gemeinſame Elementarbildung ſich verbreiten.

Wir haben alſo ſchon etwas mehr gefunden, worauf wir weiter bauen können. Denn das iſt der herrſchende Typus den wir vorfinden, der Typus zweier verſchiedener Bildungsſtufen; und daran haben wir nun anzuknüpfen, aber uns zu beſtreben daß in der erſten Bildungsſtufe die Einheit immer allgemeiner werde und des ganzen ſich bemächtige.

Es lohnt wol zu fragen, welche von beiden Maximen am beſten zu realiſiren ſei. Die Maxime, die Ungleichheit nach bloßer Wahrſcheinlichkeit zu beurtheilen, iſt überwiegend empiriſch. Wenn gleich ſich auch bei dieſer eine Formel würde auffinden laſſen, um das Verfahren zu beſtimmen: ſo würde doch eine große Menge von Ausnahmen wieder vorkommen; wie dieſes überall iſt wo das empiriſche

ſich einmiſcht. — Die andere Maxime ſezt die Gleichheit voraus, und will die Unterſcheidung erſt anfangen wenn die Ungleichheit ſich zu erkennen giebt. Iſt das nicht auch etwas empiriſches? Es ſezt die Unterſcheidung ein Urtheil über jeden einzelnen voraus; dies aber kann nur ein unſicheres ſein. Wenn wir zwei verſchiedene Stufen annehmen: ſo muß es einen beſtimmten Uebergang geben aus der einen in die andere. Sezen wir nun die eine Stufe als eine ſolche in der das gemeinſame der Erziehung vorwaltet: ſo darf wenn der Uebergang in die Specialbildung gemacht werden ſoll, dies nicht auf eine ungeregelte Weiſe geſchehen, ſondern iſt an eine beſtimmte Zeit zu knüpfen. Die Unſicherheit der Entſcheidung wird dadurch vergrößert. Wollen wir eine allgemeine Zeit annehmen, etwa zwiſchen dem zwölften und vierzehnten Jahre: ſo wird man allerdings hervorragende und zurükkbleibende unterſcheiden können; allein man kann nie gewiß ſagen, jene würden nie zurükkſchreiten, dieſe nicht ſpäter noch einen Impuls bekommen können in Beziehung auf die geiſtige Bildung. Und dann iſt doch über diejenigen welche inmitten zwiſchen jenen ſtehen ſchwer ein vollkommen ſicheres Urtheil ſich zu bilden. — Wenn ſich nun auch deſſenungeachtet für die zweite Maxime eine Formel wird aufſtellen laſſen, um das Verfahren zu regeln: ſo wird dieſe auch wieder eine große Menge von Ausnahmen erleiden; ſo daß in dieſer Beziehung gleichfalls die beiden Maximen ſich gleich ſind. Wo nun die Form von zwei Stufen für die Erziehung angenommen und feſtgeſtellt iſt, und zwar ſo daß die Elementarbildung eine allgemeine iſt und nach Vollendung derſelben eine Trennung eintritt: da iſt es eine ſchöne wenn auch noch ſo ſchwere Aufgabe, die rechte Art und Weiſe zu finden, um das Urtheil, wodurch einem jeden ſeine künftige Lebensweiſe und der künftige Wirkungskreis angewieſen wird, auf das ſicherſte zu fällen. Iſt einmal das Urtheil geſprochen,

daß jemand ſich nur für die niedere Lebensthätigkeit eigne: ſo iſt er von allen anderen Geiſtesthätigkeiten meiſt ausgeſchloſſen, und er hat, wenn nun nachher dennoch höheres in ihm ſich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden ehe er ſich durcharbeitet. Es giebt gewiß viele in der ganzen Maſſe, denen durch die Erziehung ein ſolches Urtheil geſprochen iſt, ſo daß ſie auf einer niederen Lebensſtufe ſich befinden, obwol ſie als recht tüchtige eine Stelle in der höheren Lebensthätigkeit einzunehmen befähigt waren. Ihnen fehlte die Kraft die Hinderniſſe zu überwinden und ſich emporzuarbeiten. Unrecht iſt ihnen dennoch geſchehen. Und ebenſo in Rükkſicht des Gegentheils iſt die Gefahr auch nicht geringer. Wenn einem einzelnen die Anſprüche auf die höheren Lebenskreiſe durch das Urtheil der erziehenden Generation geſichert ſind: ſo kann er durch Begünſtigung der äußeren Umſtände auf einen Plaz geſtellt werden, dem er gar nicht genügen wird, wenn das Urtheil ein falſches war. Entſpricht er dem nicht, weſſen man zu ihm ſich verſah: ſo erwächſt dem Gemeinweſen daraus großer Schaden. Iſt der Geiſt bei denen die auf höherer Stufe ſtehen nicht gebildet: ſo können die unteren von ihnen nicht geleitet werden. Das Urtheil der erziehenden Generation muß alſo ſo ſorgfältig und ſicher als möglich ſein und von den klarſten Prämiſſen ausgehen, damit dieſe Irrungen nicht vorkommen.

Wir wollen nun auf einen Punkt zurükkgehen den wir früher ſchon aufgeſtellt haben. Offenbar nämlich haben wir wie für die univerſelle Richtung der Erziehung daſſelbe Recht auch

für die individuelle Richtung Gleichheit oder Ungleichheit *)

anzunehmen. Man kann von der Vorausſezung ausgehen, daß in allen Menſchen gleichmäßig die Eigenthümlichkeit

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Selten iſt die Ausnahme, daß wenn man die Aufgabe der Erziehung ſo auffaßt, daß der einzelne als Theil oder als Mittel des ganzen erzogen werden müſſe, dieſe Aufgabe nicht erreicht

ſich finde, daß alſo in jedem Menſchen eine eigenthümliche Art des Daſeins zum Grunde liege: dann iſt es nur Ungunſt der Verhältniſſe, wenn dieſe Eigenthümlichkeit des einzelnen nicht ausgebildet wird; oder von der entgegengeſezten, daß eine Ungleichheit auch hier ſei, und zwar eine angeſtammte, indem ein Theil der Menſchen beſtimmt ſei ohne Eigenthümlichkeit, bloß Maſſe zu bleiben, ein anderer Theil aber dazu, daß in ihm die Eigenthümlichkeit ſich auf das beſtimmteſte ausbilde und den verſchiedenen Charakter forterbe; oder von der in der Mitte liegenden, daß es auch eine urſprünglich angeborene aber nicht angeſtammte ungleiche Eigenthümlichkeit gebe. Da wir auch für die individuelle Rich-

---

wird. Die erzogenen erhalten als einen gewiſſen Grad der Brauchbarkeit für die Geſellſchaft eine Empfänglichkeit für das gemeinſame. Aber wenige erreichen auch die höhere Stufe, wo der einzelne auf das ganze fördernd wirkt. Wenige erſteigen dieſe Stufe im Staate, daß, mögen wir nun auf die Geſezgebung ſehen, oder auf das praktiſche Leben für ſich, in beiden Beziehungen für die verſchiedenen Zweige Verbeſſerungen von ihnen ausgehen; oder in der Kirche, daß ſie die religiöſen Empfindungen nicht nur aufnehmen ſondern erhöhen und beleben; oder im Erkennen, daß ſie die Wiſſenſchaft fördern. Hier iſt eine Ungleichheit in Beziehung auf das corrective. Dieſelbe Differenz fanden wir für das individuelle. Nicht überall iſt die Eigenthümlichkeit eine dominirende, aber überall iſt doch Eigenthümlichkeit. Es iſt zwar ſchwer in der Maſſe der Menſchen den einen von den anderen zu unterſcheiden. Wenn jemand der nur in den höheren Regionen der Geſellſchaft zu leben gewohnt iſt, eine Maſſe aus dem Volke ſieht: ſo erſcheint ihm einer wie der andere, wie in einem Regiment Kalmükken. Aber dieſer Schein iſt nur da wo es eine große Ungleichheit der Bildung giebt; er entſteht dadurch, daß die vornehmeren die unteren Volksklaſſen nur maſſenweiſe ſehen und behandeln. Wer unter ihnen lebt und mit ihnen umgeht, der findet auch in den einzelnen eigenthümliches. Eigentlich gleicht ſich dies aus. Denn wenn ein ſchlichter Landmann auf einer Cour die vornehmſten vor ſich ſieht: ſo wird ihm, mögen dieſe ſich noch ſo ſehr für eigenthümlich halten, auch einer wie der andere erſcheinen. Das Verſchwinden der perſönlichen Eigenthümlichkeit verſchwindet ſelbſt, wo der größere Abſtand der Menſchen untereinander verſchwindet; die Eigenthümlichkeit iſt überall angelegt, und jede Klaſſe muß ſich für ſich perſönlich eigenthümlich ausbilden.

tung nicht in das phyſiologiſche Gebiet eingehen können: ſo werden wir nur auf das was bei der Darſtellung der univerſellen Richtung in Bezug auf die Gleichheit und Ungleichheit geſagt iſt Rükkſicht nehmen können, und alſo auch dieſelben Reſultate gewinnen. *Nur werden wir die individuelle Richtung als einen neuen Grund aufführen können, um die beiden Stufen der Erziehung zu ſondern.* Und da auch die Ungleichheit der einzelnen als eigenthümliche betrachtet nur mit der Zeit ſich entwikkelt: ſo würde *zuerſt* in der Erziehung, ſo lange die Eigenthümlichkeit noch nicht erkannt iſt, nicht ſowol auf die einzelnen Anlagen Rükkſicht genommen werden, ſondern *die Erziehung im ganzen eine allgemeine* ſein; und *erſt ſpäter* würde *ein anderer Typus* eintreten und vorzugsweiſe *das Hervortreten der perſönlichen Eigenthümlichkeit* begünſtigen.

Von dem größten Einfluß auf die Organiſation der Erziehung iſt es, zu beſtimmen, wenn doch die Erziehung beides, die Entwikklung der Eigenthümlichkeit, ſoweit ſolche da iſt, und die Tüchtigkeit für die großen ſittlichen Gemeinſchaften beabſichtigt, wie beides ſich gegen einander verhalte; ob beides zuſammenfalle und durch dieſelbe Weiſe erreicht werden könne. Wir werden aber darüber nicht auf fruchtbare Weiſe entſcheiden können, wenn wir nicht zuvor eine andere Frage beantwortet haben.

Darf man einen Moment dem anderen aufopfern? *)

Es mögen beide Zwekke der Erziehung zuſammenfallen oder nicht: ſo iſt doch jede pädagogiſche Einwirkung eine ſolche

*) Die Vorleſungen 18 20/21 ſagen, Die Frage, ob man einen Moment aufopfern dürfe, bezieht ſich auf das Verhältniß des einzelnen Theils der Erziehung zur Totalität der Aufgabe. Man muß den einzelnen Moment zur Totalität des Geſchäfts erheben; dies iſt der Probierſtein, an dem ſich die Richtigkeit des pädagogiſchen Verfahrens zu bewähren hat. Vergl. Vorleſ. 1814. Stunde 9.

Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subject, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Werth in dem beſteht was in der Zukunft daraus hervorgehen ſoll. Für die eine Seite iſt dieſes ſehr leicht einzuſehen; denn im Kinde iſt, ſobald dieſe Einwirkungen anfangen, noch gar kein Bewußtſein von Staat und Kirche; es kann alſo auch für ſich eine ſolche Handlung, die lediglich ihre Beziehung auf Staat, Kirche u. ſ. w. hat, nicht wollen. Nun aber will das Kind gewiß in jedem Moment irgend eine gewiſſe Lebensthätigkeit. In allen rein pädagogiſchen Momenten würde alſo immer etwas hervorgebracht was das Kind nicht will, und jeder überwiegend pädagogiſche Moment wäre ein hemmender Augenblikk. Das unmittelbare Bewußtſein wäre gleich Null. — In Beziehung auf die Entwikklung der eigenthümlichen Natur tritt derſelbige Fall ein. Die Eigenthümlichkeit iſt zwar in keinem Augenblikk gleich Null. Aber wir werden doch gewiß eine Handlung die eine Aeußerung der perſönlichen Eigenthümlichkeit des Kindes iſt, und eine Handlung wodurch das noch nicht in der Erſcheinung gegebene hervorgelokkt werden ſoll, nicht gleich ſezen können. Das Kind lebt auch in dieſer Beziehung ganz in der Gegenwart, nicht für die Zukunft; es kann alſo in dieſen Zwekk gar nicht eingehen und kein Intereſſe haben für die Entwikklung ſeiner perſönlichen Eigenthümlichkeit.

Wir haben demnach in beiden Richtungen einen Widerſpruch zu löſen. Die erziehende Thätigkeit erſcheint in beiden Fällen ihrem Gehalte nach für jeden einzelnen Moment als das was der zu erziehende nicht wollen kann. Jede pädagogiſche Einwirkung ſtellt ſich dar als Aufopferung eines beſtimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt ſich, ob wir befugt ſind ſolche Aufopferungen zu machen? Schon das allgemeine Gefühl ſpricht ſich dagegen aus. Je poſitiver ſich zu erkennen giebt daß die Zöglinge die Erziehung, wie ſie eben geübt wird, nicht wollen, je mehr ſie widerſtreben: deſto mehr hält jeder die Er=

ziehung für herbe und mißbilligt ſie. Ob aber das Widerſtreben mehr oder weniger hervortritt, iſt gleich; die Sache bleibt dieſelbe. — Betrachten wir nun dieſen Gegenſtand mehr theoretiſch: ſo wird es eine ethiſche Frage, Darf man überhaupt zugeſtehen, daß ein Lebensaugenblikk als bloßes Mittel für einen anderen dieſem anderen könne aufgeopfert werden? Unſere ganze Lebensthätigkeit zeigt ein beſtändiges Widerſtreben gegen ein ſolches Verfahren. Die Ernährung z. B. als ein Act gedacht der einen Moment ganz ausfüllt, nichts weiter, erſcheint uns als eines Menſchen unwürdig. Hat der Menſch ein ſinnliches Wohlgefallen an dem Geſchmakk der Speiſen und Getränke: ſo iſt der Act zwar ſchon etwas beſſer als das ganze Aufgehen in Speiſe und Trank, aber doch nur vom animaliſchen ausgehend. Es darf dieſer Act nicht den ganzen Moment ausfüllen; wir verbinden damit die Unterhaltung, und machen dieſe Momente der Ernährung zugleich zu geſelligen, humaniſiren auf dieſe Weiſe den Proceß. Dieſes Beiſpiel kann ſtatt aller anderen dienen; wir hätten damit nur das negative auszuſprechen. Wir können aber noch eine unmittelbare Seite hervorheben. Der Menſch in ſeiner Erſcheinung angeſehen iſt wie alles zeitliche und werdende in einer beſtändigen Veränderung begriffen und ſtreng genommen in keinem Augenblikk derſelbe der er vorher war; auch die innere Lebensthätigkeit, gleichfalls in die Erſcheinung tretend, iſt der Veränderung unterworfen. Nehmen wir nun zwei weit auseinander liegende Momente, einen aus der Kindheit und den anderen aus dem ſpäteren Leben, wo die ſelbſtbewußte Thätigkeit auf das beſtimmteſte hervortritt: ſo wird jeder geſtehen, daß dieſe Momente ganz verſchieden ſind. Iſoliren wir den einen Moment: ſo tritt uns ein beſtimmtes menſchliches Daſein entgegen, aber als ſolches ein Theil des ganzen, und in dem gemeinſamen Leben durch das Zuſammenwirken zu fördern. Es iſt eine beſtimmte ethiſche Aufgabe im Verhältniß der Geſammtheit zu den einzelnen, daß jeder Lebensmoment als ſolcher gefördert werde. Je vollſtändiger in Folge dieſer Zugehörigkeit zu ei-

nem gemeinſamen größeren Gebiete des menſchlichen Lebens in jedem Moment des Lebens das Weſen des Menſchen heraustritt: deſto vollkommener iſt das Leben. Wird nun aber ein Moment einem anderen in der Zukunft liegenden ganz aufgeopfert: ſo iſt die ethiſche Aufgabe völlig ungelöſt geblieben. — Wie ſoll man aus dieſer Disharmonie herauskommen? Und noch ſchwieriger und bedeutender wird ja die Sache, wenn nicht bloß ein einzelner Moment ſondern eine ganze Reihe von Momenten, der ganze Zeitraum der Erziehung, zur Sprache kommt. Bei einer bedeutenden Anzahl der zu erziehenden kommen die beabſichtigten Momente gar nicht zur Erſcheinung. Denn es fällt in die Periode der Erziehung die größte Sterblichkeit, ſo daß die Aufopferung des früheren Momentes für diejenigen welche früh ſterben ohne Beziehung iſt. Will man ſich aber auf eine ſolche Weiſe helfen, daß man ſagt, wenn auch die Kinder ein größeres oder geringeres Widerſtreben äußerten gegen die pädagogiſche Einwirkung in ſo fern ſie als ſolche auf die Zukunft gerichtet ſei, ſo werde doch eine Zeit kommen in der ſie die Zuſtimmung geben würden; dieſe Zeit ſei aber die vollkommenere, und darum ſei das Widerſtreben auf dem unvollkommenen Standpunkte der Kindheit zu ignoriren; ja ließe man die pädagogiſche Einwirkung in Folge des Widerſtrebens aufhören, ſo würde das Subject ſelbſt in Zukunft dieſes mißbilligen und der Erzieher dafür verantwortlich ſein —: ſo würde dieſe die Aufopferung des Momentes rechtfertigende Deduction nur richtig ſein, wenn das Kind auch mit dem Material der pädagogiſchen Einwirkung zufrieden wäre; das aber kann man eben nicht wiſſen. Und für diejenigen, für welche die Zeit der Anerkennung nicht kommt, verſchwindet doch die ganze Rechtfertigung des Verfahrens. Wir müſſen alſo einen anderen Weg einſchlagen.

Anknüpfend an die verſuchte Rechtfertigung gehen wir davon aus, daß in Zukunft ein Zeitpunkt eintreten werde wo die Billigung des pädagogiſchen Verfahrens von dem Zögling

ausgeſprochen wird. Kommt aber dieſe Zeit erſt dann, wenn das durch die pädagogiſche Einwirkung angeregte im Beruf ausgeführt wird? Darauf haben wir uns nicht zu beſchränken. Das Leben in der Gegenwart allein iſt nur in der zarteſten Kindheit. Die Rükkerinnerung an die Vergangenheit und die Vorausſicht in die Zukunft entwikkeln ſich nach und nach auf gleiche Weiſe. Der Zeitpunkt der Billigung wird alſo eher eintreten. So wie die Zukunft dem Zögling auf gewiſſe Weiſe näher getreten und er im Stande iſt das was er künftig zu leiſten hat zu erkennen und darauf das Streben zu richten: ſo wird er auch wollen, daß in der Erziehung Rükkſicht auf die Zukunft genommen werde. Wir werden alſo, vorausſezend daß die Erziehung ihren richtigen Fortgang habe, ſagen daß ſie überwiegend mit ſolchem Widerſtreben im Anfange kämpfen, je mehr ſie ſich dem Endpunkt nähere, deſto mehr ſich dem Widerſtreben entzogen, und am Ende kein Widerſtreben mehr zu überwinden haben müſſe. Das Widerſtreben erſcheint alſo, wenn die Erziehung richtig iſt, als etwas verſchwindendes.

Aber deshalb iſt unſere obige Betrachtung nicht aufgehoben; denn es iſt auch dieſes anfängliche Widerſtreben kein Zuſtand der gebilligt werden könnte vom ethiſchen Geſichtspunkt aus. Wir haben aus dem geſagten nur zu entnehmen, daß das was wir brauchen und ſuchen als das Correctiv für dieſes Widerſtreben, auch nur ein verſchwindendes ſein werde. Nun aber können wir nicht ſagen, daß in der Erziehung als ſolcher die Beziehung auf die Zukunft irgendwie zurükkgeſezt werden dürfe. Das iſt ja die Natur der pädagogiſchen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu ſein; ſowie wir dieſe Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogiſche Einwirkung als ſolche aufheben. Wir können nicht anders den Widerſpruch aufheben, als wenn wir nach ethiſchem Geſichtspunkte die Sache alſo entſcheiden, Die Lebensthätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart

haben; ſo muß auch jeder pädagogiſche Moment, der als ſolcher ſeine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung ſein für den Menſchen wie er gerade iſt. Je mehr ſich beides durchdringt, um ſo ſittlich vollkommener iſt die pädagogiſche Thätigkeit. Es wird ſich aber beides deſto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird. Wollten wir ſagen daß die pädagogiſche Thätigkeit auch bei dem widerſtrebenden Kinde rein und allein durchzuſezen ſei, ſo daß das Kind um der Zukunft willen auf die Befriedigung des gerade gegenwärtigen Momentes zu verzichten habe: ſo wäre die Erziehung als ſittliche Thätigkeit unvollkommen und ſittlich ſchädlich. Sagen wir auf der anderen Seite, damit die pädagogiſche Einwirkung als ſittliche That nicht verderblich ſei, müſſen wir von der pädagogiſchen Thätigkeit ſo viel nachlaſſen als zur Befriedigung des Augenblikks gehört: ſo würden wir die Schwierigkeit und den Widerſpruch nur auf einen anderen Ort gebracht haben; oder mit anderen Worten, wir würden behauptet haben, damit die pädagogiſche Thätigkeit ſittlich vollkommen ſei, müſſe ſie techniſch unvollkommen ſein. Es iſt alſo Aufgabe eine ſolche Vereinigung bei welcher gar keine Aufopferung ſtattfindet. Dieſe ſcheint aber nur dann möglich zu ſein, wenn wir einerſeits bei dem Kinde, ſo lange die Zuſtimmung, auf den zukünftigen Moment auch Rükkſicht zu nehmen, noch nicht wegen des mangelnden Bewußtſeins der Zukunft gegeben ſein kann, die Beziehung auf die Zukunft ſo ſezen, daß der Moment für das Kind vollkommen ausgefüllt und befriedigt wird, indem wir alles vermeiden was eben deshalb weil es in den Moment nicht eingreift das Widerſtreben des Kindes erregen könnte; andererſeits wenn wir dann, wenn die Zuſtimmung des Zöglings erfolgt und kein Widerſtreben auf die Zukunft Rükkſicht zu nehmen entgegenſteht, die Befriedigung des Moments in dieſer Zuſtimmung ſelbſt erkennen. Dann bleibt das Leben des Zöglings, auch wenn es mitten in der Periode der Erziehung unterbrochen wird, ein ſolches das auf ſittliche Weiſe

als Zwekk behandelt worden iſt; und die pädagogiſche Einwirkung iſt die Befriedigung des Daſeins. Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zuſtimmung. Die ganze Erziehung iſt eine Reihe ſolcher befriedigten Momente, deren einer in den anderen übergeht.

Aber dennoch dürfen wir nicht verſchweigen, daß die von uns aufgeſtellte Formel an einem inneren Widerſpruch zu leiden ſcheint, den wir aufzuheben haben. Denken wir uns nämlich die Zeit in der für den Zögling ſchon die Zukunft exiſtirt, aber ſo, daß er noch nicht vollkommen in ſie eingehen kann, jedoch Vertrauen hat zu denen die ihn leiten: ſo entſteht in ihm eine Ahnung von dem Ziele. Es brauchte eigentlich im pädagogiſchen Verfahren nichts mehr zu ſein was als bloße Befriedigung des Moments erſchiene; die pädagogiſche Einwirkung ſelbſt bietet durch die Art wie die Zukunft in der Seele des Zöglings geſezt iſt Befriedigung dar. Die unmittelbarſte Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart ſelbſt fällt in die Zeit wo die pädagogiſche Einwirkung unterbrochen wird; denn das Leben des Zöglings beſteht nicht aus lauter ſolchen Momenten in denen die pädagogiſche Einwirkung dominirt, dieſe Momente liegen aber ſtreng genommen nicht in unſerem Gebiete. Gehen wir nun im Gegenſaz zu dieſem Lebensſtadium auf einen früheren Moment zurükk, wo die Zukunft noch nicht in dem Zögling geſezt iſt: da können wir nicht ſagen, daß die Befriedigung in dem pädagogiſchen Gehalt des Moments liege. Die Befriedigung der ganzen Lebensthätigkeit, wie ſie unmittelbar an den Augenblikk anknüpft, wird da die Hauptſache ſein ohne Rükkſicht auf die Zukunft. Sonach hätten wir doch zwei ganz verſchiedene Abſchnitte in dieſer Beziehung; wobei noch überdies nicht zu überſehen iſt, daß kein beſtimmt und ſcharf hervortretender Punkt den Abſchnitt bezeichnet in welchem die Zukunft mit in das Bewußtſein eintritt. Es ſcheint alſo als bedürften wir zweier verſchiedener Formeln. Die erſte würde aus zwei Gliedern beſtehen, Der Moment ſei ausgefüllt mit dem was als Vorbereitung auf die

Zukunft Befriedigung gewährt, und dem was Befriedigung der Gegenwart iſt. Die zweite Formel würde nur ein Glied haben, Der Moment ſei Befriedigung der Gegenwart. Und doch ſoll die Erziehung ein ganzes und vollkommenes ſein, und jeder Moment ſofern er ſich iſoliren läßt ſoll in derſelben Formel aufgehen. Bedenken wir außerdem, daß die beiden Abſchnitte im Leben nicht beſtimmt auseinander treten: ſo iſt in Beziehung auf die Löſung unſerer Aufgabe um ſo mehr eine und dieſelbe Formel mit demſelben Gehalt poſtulirt. Wie ſollen wir hier zu einer Auflöſung gelangen? Das Verhältniß zwiſchen dem erſten Anfang und der weiteren Entwikklung der Erziehung, wo die Zuſtimmung des Zöglings für die Zukunft vorhanden iſt, wird kein anderes ſein können als dieſes, das was in dem Fortgange der Erziehung beſtimmt auseinander tritt, nämlich die Beſchäftigung die auf die Zukunft ſich bezieht, und die unmittelbare Befriedigung der Gegenwart, das iſt im Anfang der Erziehung nicht getrennt ſondern ineinander. Die Trennung dieſer verſchiedenen Momente geſchieht allmählig; ſie iſt eine fortſchreitende Entwikklung und tritt vollkommen hervor, wenn die Zuſtimmung des Zöglings für die Rükkſichtnahme auf die Zukunft gegeben iſt. Ob nun hier eine beſtimmte Abſtufung zu machen ſei, oder die Erziehung auch wie das Leben ſelbſt einen allmähligen Uebergang bilde, wird ſich erſt ſpäter ergeben können. Hier haben wir erſt die Sache an ſich klar zu machen. Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rükkſicht auf die Zukunft iſt, nennen wir Spiel im weiteſten Sinn; die Beſchäftigung dagegen die ſich auf die Zukunft bezieht, Uebung. Soll alſo die Erziehung mit dem ſittlichen Zwekk vereinbar ſein, ſo muß unſere Formel dieſe ſein, Im Anfang ſei die Uebung nur an dem Spiel, allmählig aber trete beides auseinander in dem Maaß als in dem Zögling der Sinn für die Uebung ſich entwikkelt und die Uebung ihn an und für ſich erfreuet. Lezteres nannten wir früher die Zuſtimmung des Zöglings. Wir

finden dieſe Formel auch in der Sprache niedergelegt bei den Alten. Es iſt ein und daſſelbe Wort, durch welches Uebungen bezeichnet werden die mehr das Spiel, und andere die mehr den Ernſt andeuten. Gymnaſtik und Muſik, jedes iſt beides, die ſpielende und die ernſte Uebung, leichte Uebung des Spiels und ernſte Beſchäftigung. Auf dieſe Weiſe würden wir von dieſer Seite die Erziehung von jedem Widerſpruch befreit und mit der allgemeinen ethiſchen Aufgabe in Uebereinſtimmung gebracht haben; und der Zögling würde in jedem Augenblikk als Menſch behandelt werden. Es fragt ſich nur noch, ob unſere Löſung auch möglich iſt, daß im Anfang die Uebung an dem Spiel ſei? Dieſe Frage beantwortet ſich aber alſo. Zuerſt, alles was wir unter dem Ausdrukk Spiel begreifen, kann doch immer, indem es eine Thätigkeit iſt, nur eine Thätigkeit einer beſtimmten Function oder mehrerer, in Beziehung auf einander zur Einheit zuſammengefaßt, ſein. Dadurch ſind die Beſchäftigungen im Spiel ſchon an und für ſich Uebung: weil es ein Geſez aller menſchlichen Thätigkeit iſt, daß jede Thätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das was leicht geworden iſt knüpft man etwas ſchweres an; ſo wie wir uns in dieſer Hinſicht das Spiel als etwas progreſſives denken, ſo erſcheint es immer zugleich als Uebung. Sodann aber zweitens, jedes Vermögen iſt in dem Menſchen ein ſich entwikkelndes, und der Menſch hat nur dann ein vollkommenes Bewußtſein in ſich, wenn das Bewußtſein zugleich dieſen Charakter an ſich trägt und dieſes mit ausdrükkt. Iſt der Menſch ſich der Entwikklung bewußt: ſo iſt das zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft. Nun fängt zwar der Menſch mit der reinen Bewußtloſigkeit an, und die erſten Erſcheinungen des Bewußtſeins ſind rein momentane; ſobald aber dieſe unvollkommene Form verſchwindet und das Aneinanderknüpfen der Momente ſich zeigt: dann muß auch eine gewiſſe Vergleichung der mehr oder minder verknüpften Momente ſich entwikkeln; ſo muß auch das Bewußtſein ſich anſchließen, und daraus entſteht das Bewußtſein menſchlicher Kräfte als in der

Entwicklung begriffen. Sobald alſo das Spiel ſeiner Einrichtung nach auch Uebung iſt: ſo iſt es für den Zögling nichts anderes als die vollkommene Befriedigung ſeines Bewußtſeins in der Gegenwart, denn er iſt in dem Spiel ſich ſeiner Kräfte und der Entwicklung ſeiner Fähigkeiten bewußt.

Ehe wir nun hienach weiter die Theorie bilden können, müſſen wir noch fragen,

In wie fern die pädagogiſchen Einwirkungen durchaus eine Einheit ſind, *)

oder in ſich ſelbſt einen beſtimmten Grund der Theilung, Vermannigfaltigung enthalten.

Man kann dieſe Frage aus verſchiedenen Geſichtspunkten beantworten. Der Geſichtspunkt der ſich am natürlichſten darbietet iſt der anthropologiſche, aber gerade hier am eheſten zu übergehen, weil ſich die Frage von ſelbſt beantwortet.

Die pädagogiſche Einwirkung iſt auf das ganze Leben des Zöglings gerichtet; und darum iſt ſie eine Einheit wie das Leben ſelbſt, zerfällt aber deshalb wie das Leben in eine Mannigfaltigkeit von Functionen die unter ſich zuſammenhangen, deren jede ein Gegenſtand der pädagogiſchen Thätigkeit ſein muß. Das nun muß den Grund enthalten zur materiellen Theilung des ganzen Geſchäfts. Es müßte das Verhältniß dieſer verſchiedenen Functionen in Beziehung auf die Lebenseinheit, in wie fern ſie Gegenſtand der pädagogiſchen Einwirkung ſind, nachgewieſen werden. Dies wird ſeine Erledigung erſt ſpäter finden können.

Ein anderer Geſichtspunkt iſt der, ob und in wie fern die pädagogiſche Einwirkung Eine ſei oder in ſich ſelbſt verſchieden in Beziehung auf das was außer ihr auf den Zögling einwirkt, und alſo auch auf die Richtung ſeines Lebens, die unter der Leitung der Erziehung ſtehen ſoll.

*) Vergl. Auszüge aus den Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Verhältniß der Erziehung zu den anderen Potenzen ꝛc. — In den Vorleſ. 1814. Stunde 8. Zweite Frage.

Ich habe mich ſchon des Ausdrukks **Mitwirkung** und **Unterſtüzung** bedient, welche der Charakter der pädagogiſchen Einwirkung ſei, und dagegen auch von einer **Gegenwirkung** geſprochen. Hier iſt der Ort die Frage, ob es ſolche verſchiedene pädagogiſche Einwirkungen gebe, aufzunehmen und zu beantworten. Denn wenn ſich dieſes wirklich ſo verhält: ſo bieten ſich uns zwei pädagogiſche Thätigkeiten dar, die einen ganz entgegengeſezten Charakter haben. Sollte der Unterſchied keinen Grund haben, ſo würde auch keine Veranlaſſung ſein zu einer ſo allgemeinen Theilung.

Denken wir uns den Menſchen von ſeiner Geburt an in der menſchlichen Geſellſchaft ohne daß auf ihn abſichtliche und zuſammenhangende Einwirkungen geübt werden, und alſo den Eindrükken die der Moment mit ſich bringt auf eine chaotiſche Weiſe überlaſſen. Diejenigen welche auf das Gemüth des Zöglings einwirken ſind ſich dann ſelbſt keines beſtimmten Geſezes bewußt. In dieſem Fall ſcheint gar keine beſtimmte Antwort möglich zu ſein, wenn wir fragen, welches Reſultat aus dieſen Einwirkungen hervorgehen werde. Sind die Menſchen, in deren Umgebung der einzelne auf jene Weiſe allen Eindrükken überlaſſen iſt, auf einer beſtimmten Stufe der intellectuellen Ausbildung und ſittlichen Impulſen folgend: ſo wird wol bei dieſer Vorausſezung auch ohne pädagogiſche Thätigkeit ein günſtigeres Reſultat entſtehen, als wenn eine pädagogiſche Einwirkung zwar da iſt, aber zu kämpfen hat gegen das was in einem unſittlichen verbildeten Geſammtzuſtande auf die jungen Gemüther einwirkt. Der einzige Unterſchied würde auf einem beſtimmten Gebiete liegen; nämlich das was auf irgend eine Weiſe unter den Begriff des techniſchen fällt, würde vernachläſſigt werden wenn es keine pädagogiſche Einübung gäbe. Denn um es bis zur Fertigkeit zu bringen iſt eine zuſammenhangende Anleitung erforderlich. Daher kommt es auch, daß man oft nur das techniſche als Gegenſtand der Erziehung anſieht. Aber in einem völlig frei gelaſſenen Leben werden, weil die intellectuellen Anlagen auch frei gelaſſen ſind, mit der Zeit

in dem Menſchen Neigungen entſtehen; ſind dieſe bis zu einem gewiſſen Grade erſtarkt: ſo wird der Menſch ſich ſelbſt zuſammenhangende Uebungen einrichten in Beziehung auf die Functionen die er beſonders entwikkeln will, und dadurch auch ſich Fertigkeiten verſchaffen. Das iſt es, was wir das autodidaktiſche nennen. Der Hauptunterſchied würde darin beſtehen, daß wo ſich beſtimmte Anlagen in einem Menſchen finden, da würden ſich dieſe auch ohne Erziehung entwikkeln, aber ſpäter als da wo pädagogiſche Einwirkungen ſtattfinden; und nur diejenigen die ſolche Anlagen nicht haben, würden zurükkſtehen.

Nehmen wir aber an, daß die Umgebung nicht auf einer ſolchen Stufe der Entwikklung ſtehe: ſo wird niemand läugnen, daß eine Einwirkung im pädagogiſchen Sinne nothwendig werde. Es könnte ohne eine ſolche kein günſtiges Reſultat irgendwie entſtehen. Die junge Generation wird eine Abſpiegelung von der ſittlichen Unvollkommenheit der älteren darſtellen; die Unvollkommenheit kommt durch die Nachahmung in ſie hinein. Der Menſch fängt immer mit der Nachahmung an; und nur in dem Maaß als ſich ſeine Selbſtändigkeit entwikkelt, findet die Nachahmung ein Gegengewicht in der beſonderen Selbſtbeſtimmtheit. Doch ehe dieſer Zeitpunkt eintritt, würde die Nachahmung ſchon Reſultate hervorgebracht haben, die hernach von der eigenen Kraft aus ſehr ſchwer würden überwunden werden können.

Wir entnehmen hieraus wenigſtens, daß ſehr verſchiedene Geſichtspunkte für das Geſchäft der Erziehung möglich ſind. Geht man davon aus, die Erziehung im eigentlichen Sinne würde überflüſſig ſein, wenn die Geſammtheit auf einem höheren und intellectuellen Standpunkte ſtände: ſo würde man ſagen müſſen, alſo nur da ſei Erziehung nothwendig, wo ein niederer Standpunkt auch niederes imprimiren könne. Die Erziehung würde ſonach nur in der Gegenwirkung beſtehen; ſie hätte nur die Aufgabe, dem unſittlichen entgegen zu wirken und die nachtheiligen

Einwirkungen der Umgebung aufzuheben; das andere würde dann von ſelbſt entſtehen.

Der andere Geſichtspunkt iſt dieſer. Wenn man davon ausgeht, daß ſelbſt unter den günſtigſten Umſtänden doch wieder ein großer Nachtheil eintritt wenn keine abſichtliche Einwirkung erfolgt, und daß jeder Fortſchritt von der Uebung abhängig iſt: ſo gewinnen wir eine zweite Reihe pädagogiſcher Thätigkeiten. Denn denkt man ſich den Begriff Uebung in ſeinem ganzen Umfang: ſo wird man wol zugeben, daß ſich dieſe nicht bloß auf das techniſche Gebiet im engeren Sinne beziehe, ſondern daß auch überhaupt die ganze freie Thätigkeit als ſolche durch die Uebung erhöht werde. Auch das Selbſtbewußtſein iſt ſeiner Natur nach ein im Zuſammenleben ſich entwikkelndes und als ſolches in die Erſcheinung tretend. Sowie man dieſes feſthält, muß man auch zugeben, daß dieſe Entwikklung durch die Einwirkungen von außen gehemmt und begünſtigt werden könne.

So könnte man völlig entgegengeſeztes aufſtellen. Die Erziehung kann aller Gegenwirkung überhoben ſein, wenn ſie im höchſten Grade Unterſtüzung der Selbſtentwikklung deſſen iſt was die Seele der menſchlichen Natur ausmacht. Sie kann aber auch nur als Gegenwirkung dargeſtellt werden. — Beide Vorausſezungen haben nicht ihren Grund in dem Sachverhältniß ſondern in der Geſinnung. Wir ſtellen ſie einander gegenüber auf dieſe Weiſe. Nach dem einen Geſichtspunkt haben wir die Maxime, die Erziehung ſolle und dürfe nur die Erwekkung und die Unterſtüzung des guten ſein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren ſittlichen Lebensgebiete, und in Beziehung auf die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit. Die Unterdrükkung des böſen würde dann ſchon die natürliche Folge davon ſein. — Nach dem anderen Geſichtspunkt haben wir die Maxime, die Erziehung ſolle und dürfe nur Gegenwirkung alſo Unterdrükkung des böſen ſein. Zum guten in ſeinem univerſellen und individuellen

Charakter lägen die Keime im Menſchen ſelber, und würden ſich ſchon entwikkeln, wenn die Erziehung nur vollſtändige Gegenwirkung gegen das ſtörende wäre.

Worauf beruht der eigentliche Unterſchied dieſer beiden Maximen? Der einen ſcheint zum Grunde zu liegen die Vorausſezung, daß das böſe angeboren ſei; der anderen, daß das gute angeboren ſei. Denn die Theorie, daß das Unterdrükken des böſen ſchon die natürliche Folge von der Erwekkung des guten ſein würde, ſezt offenbar voraus daß das böſe nur auf ſecundäre Weiſe entſtehe. Dagegen die Theorie, daß das gute ſich von ſelbſt entwikkeln werde wenn man das böſe unterdrükke, ſezt voraus daß ſchon eine natürliche Neigung zum böſen und zur Aufnahme von Verkehrtheiten vorhanden ſei, und dieſer müſſe man ſich entgegenſtellen um ſie zu unterdrükken.

Wir können uns auf dieſe Theorien an und für ſich nicht einlaſſen und die Frage über das Angeborenſein des böſen oder des guten hier nicht entſcheiden; ſondern wir betrachten die beiden Maximen rein in ihrer Beziehung auf das was ſie für die Pädagogik leiſten. Die pädagogiſche Thätigkeit ſteht nun aber in beſonderer Relation zu dem was im Zögling iſt, und zu dem was von außen auf ihn einwirkt. Beides können wir im Anfang nicht ſondern; es tritt nur allmählig beides auseinander. Erſt ſpäter erſcheint die Perſönlichkeit des Zöglings als Factor für ſich, beſtimmt ſich unterſcheidend von dem was als äußere Wirkung auf den Zögling pädagogiſche Thätigkeit in Anſpruch nimmt. Aber wenn dieſes geſchieht, dann ſind jene Gegenſäze ſchon im Gange. Es fehlt auf unſerem Gebiete alſo ein Entſcheidungsgrund, für welche Theorie man ſich zu erklären habe. Es kann einzelne geben von denen die eine Vorausſezung allgemein richtig wäre, von anderen die andere. Daraus würde nichts anderes ſich folgern laſſen als dieſes, die Erziehung müſſe zuſammengeſezt ſein aus poſitiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterſtüzungen deſſen was von innen

heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das hemmende; und bei dieſem wäre ganz gleich, ob es im Zögling primitiv oder abgeleitet wäre. Aber daraus entſteht uns eine neue Schwierigkeit. Wenn wir nämlich annehmen daß beide Thätigkeiten, die unterſtüzende und gegenwirkende, ganz von einander verſchiedene Elemente und Momente der Erziehung ſeien: ſo kommen wir in vollkommene Rathloſigkeit. Denn in jedem Augenblikk kann man das eine thun, aber auch das andere. Finden wir nun kein beſtimmtes Geſez, in welchen Fällen das eine oder das andere zu wählen ſei: ſo verſchwindet die Theorie, es tritt die Willkühr ein. Die Combination müſſen wir aber machen, denn das Weſen der Erziehung iſt in dem Ineinander beider Fähigkeiten; unterſtüzen und gegenwirken müſſen zuſammenſein; jedes für ſich allein erkennen wir als unzulänglich. Dennoch müſſen wir ein beſtimmtes Verhältniß zwiſchen beiden finden und eine Regel welche entſcheidet, welches von beiden jedesmal beſtimmt eintreten müſſe; das iſt die weſentliche Aufgabe die wir zu löſen haben, und die Löſung kann nnr theoretiſch ſein.

Wie verhalten ſich Unterſtüzung und Gegenwirkung?

Wir ſchikken etwas allgemeines voran. Es iſt nicht eine ausſchließende Aufgabe für die Pädagogik, ſondern eine allgemeine ethiſche Aufgabe, zu beſtimmen, wenn verſchiedene Thätigkeiten möglich ſind, welche jedesmal eintreten müſſe. Die ſittliche Aufgabe des Menſchen zerfällt auch in mannigfache Theile und Thätigkeiten; denn in jedem Moment des Lebens kann ich dieſes oder jenes thun; die Ethik hat eben zu entſcheiden, was in jedem Moment das richtige ſei. Wir haben demnach aus der Ethik hier einen Lehnſaz herüber zu nehmen. — Die allgemeine ſittliche Thätigkeit geht aus dem menſchlichen Willen hervor; dieſer als der eigentliche ſittliche Trieb aufgefaßt, iſt auf die Totalität des ſittlichen gerichtet, nicht auf etwas einzelnes. Soll nun aber eine That zu Stande kommen,

ſo kann dieſes nur unter der Form des einzelnen geſchehen. Wir kommen zu einer beſtimmten Thätigkeit indem wir dem allgemeinen Willen eine Beziehung auf das einzelne geben. Der allgemeine Wille muß eine beſondere Richtung erhalten; und dies geſchieht durch beſtimmte Anregung, Aufforderung, die als äußeres erſcheint im Gegenſaz zu der innerſten Kraft des Willens. Jede Handlung iſt ſonach zuſammengeſezt aus zwei Factoren, einem inneren, einem äußeren. —

Wenn wir dieſes auf unſer Gebiet anwenden, ſo haben wir eine allgemeine Entſcheidung für alle jene einzelnen Fälle in der Pädagogik. — Wir haben zugegeben, daß die Erziehung immer ſchon etwas vorfindet in dem Zögling. Dieſes aber was ſie vorfindet iſt im allgemeinen und in Beziehung auf den einzelnen Moment die äußere Aufforderung. Betrachten wir das nun im Lauf des Lebens, d. h. in der Form des Zeitlichkeit, des Werdens: ſo müſſen wir ſagen, was abgeſehen von der Erziehung der Zögling in jedem Augenblikk wird, beſteht auch aus zwei Factoren, der inneren Lebenskraft und dem von außen auf ihn einwirkenden. Das iſt das gegebene woran die Erziehung anknüpft. Da nun aber im Gebiete der Zeitlichkeit überall wo eine Duplicität geſezt iſt ein abſolutes Gleichgewicht nicht möglich iſt: ſo wird unter demjenigen woran die Erziehung immer anzuknüpfen hat, bald mehr die innere Thätigkeit des Zöglings, bald mehr die äußere Einwirkung die auf ihn geſchieht oder geſchehen iſt, zu berükkſichtigen ſein. Da aber in der inneren Thätigkeit ſo wie in der äußeren Einwirkung das böſe und das gute ſein kann: ſo werden wir als möglich vorausſezen müſſen, daß die innere Thätigkeit oder die innere Entwikklung des Zöglings eine Aufforderung enthalte bisweilen zur unterſtüzenden bisweilen zur hemmenden Einwirkung. Eben ſo auch mit Beziehung auf die äußere Einwirkung auf den Zögling wird zuweilen eine unterſtüzende zuweilen eine hemmende pädagogiſche Thätigkeit eintreten müſſen.

In der Theorie haben wir nun aber nichts an=

deres zu thun, als die gegenwirkende und unterſtüzende pädagogiſche Thätigkeit aufzuſtellen und deren gegenſeitiges Verhältniß nachzuweiſen; dem Leben ſelbſt haben wir dann zu überlaſſen, was in jedem Augenblikk gethan werden ſolle. Die Theorie leiſtet nur den Dienſt welchen das beſonnene Bewußtſein überall in der Praxis leiſtet; denn wo wahre Beſonnenheit iſt, da wird auch im Leben immer auf den Complex der Aufgabe geſehen, nicht auf den Augenblikk allein. *)

Dieſe Schwierigkeit wäre alſo — und nicht nur für dieſen Gegenſaz ſondern für jeden ähnlichen — gelöſt dadurch daß wir ſagen, was in jedem Augenblikk zu thun ſei, unterſtüzen oder gegenwirken, das hängt ab von der Aufforderung die der Moment mit ſich bringt.

Wir haben früher eine andere Duplicität entwikkelt, und für die Pädagogik die doppelte Aufgabe feſtgeſtellt, den Zögling als vollkommen tüchtig, ſelbſtändig wirken zu können, an die großen Gemeinſchaften des Lebens abzuliefern, aber auch ſeine perſönliche Eigenthümlichkeit auszubilden. Dieſe Duplicität entſchieden wir ſo, daß wir ſagten, das eine müſſe in dem anderen ſein, jede pädagogiſche Thätigkeit beides, nur in verſchiedener Beziehung. Es iſt ohne Zweifel von Wichtigkeit zu wiſſen,

Wie die beiden Formen der pädagogiſchen Thä-

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Nur dann wird das was die Pädagogik als Regel aufzuſtellen vermag richtig angewendet werden, wenn derjenige der pädagogiſch einzuwirken unternimmt mit richtigem Gefühl und Sinn begabt iſt und die verſchiedenen Verhältniſſe zu würdigen verſteht. Die Pädagogik läßt ſich als Theorie leichter und ruhiger behandeln als z. B. die Politik, weil die verſchiedenen Anſichten nicht ſo in jener wie in dieſer die Leidenſchaften aufregen; aber dieſes abgerechnet verhält es ſich mit der Politik wie mit der Pädagogik. Beiden gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen ſich in dieſen Theorien Regeln aufſtellen die das Princip ihrer Anwendung ſchon in ſich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. Dies iſt den ſittlichen Künſten eben ſo wenig eigen wie den bildenden.

tigkeit, Unterſtüzung und Gegenwirkung, ſich zu dieſen beiden Aufgaben der univerſellen und individuellen Richtung der Erziehung verhalten?

Wir müſſen vorausſezen, daß in der perſönlichen Eigenthümlichkeit das böſe nicht könne geſezt ſein. In dieſer kann an und für ſich nichts ſein was eine Gegenwirkung nothwendig macht. Darüber haben wir uns ſchon von einem anderen Standpunkt aus erklärt (vgl. S. 36). Wollten wir das Gegentheil behaupten: ſo würden wir ein urſprünglich verſchiedenes Verhältniß der Menſchen zum guten und böſen annehmen müſſen. Dagegen ſträubt ſich unſer Bewußtſein, da dieſer Gegenſaz dieſelbe Allgemeinheit hat wie der Begriff der menſchlichen Natur. Die Anlagen eines jeden zur Eigenthümlichkeit des Daſeins bedürfen gar keiner Gegenwirkung, ſie verlangen nur unterſtüzende Thätigkeit; entgegenwirkend dürfte die Erziehung nur ſein gegen das was die Entwikklung der Eigenthümlichkeit hemmt.

Dagegen in dem anderen Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menſchen für die großen Lebensgemeinſchaften, findet die Duplicität ſtatt, und zwar vorzüglich die Gegenwirkung. In den großen Gemeinſchaften finden wir überall, auch in Beziehung auf die nicht mehr zu erziehenden, Anſtalten welche Gegenwirkungen gegen das böſe einſchließen. Wenn der Staat Strafgeſeze aufſtellen muß, ſo hat das ſeinen Grund darin, daß die Individuen nicht tüchtig genug ihm überliefert werden. Daſſelbe gilt von der Kirche in Beziehung auf alles was Reue und Buße erwekken ſoll; und ebenſo finden wir in Beziehung auf das allgemeine geſellige Leben allgemeine Principien des Lobes und Tadels, der Billigung und Mißbilligung. Jede Mißbilligung welche den einzelnen trifft, weiſet zurükk auf die Zeit der Erziehung, während welcher alles was ſpäter ſtörend ſein könnte gehemmt werden mußte. Die Erziehung hat daher dieſe Gegenwirkung auszuüben, damit wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht das Geſez erſt ihn zügele. In dieſes Gebiet fallen alſo

überwiegend die Gegenwirkungen in der Erziehung, und gar nicht in das andere.

Nun hätten wir noch eine ähnliche Vergleichung aufzuſtellen. Wir haben oben den Gegenſaz zwiſchen momentaner Befriedigung und Beziehung des Moments auf die Zukunft entwikkelt; mit Rükkſicht auf dieſe Duplicität fragen wir,

Wie die beiden Formen der Erziehung, Unterſtüzung und Gegenwirkuug, ſich zur Aufopferung des Momentes verhalten.

Wir ſagten, daß im Anfang der Erziehung die Befriedigung des Moments und die Beziehung deſſelben auf die Zukunft unmittelbar in einander ſeien; je mehr ſich die Erziehung ihrem Endpunkt nähere, deſto mehr verſchwinde dieſe Vereinigung, ſo daß auf das beſtimmteſte die unmittelbare momentane Befriedigung und die Beſchäftigung die auf die Zukunft gerichtet iſt auseinandertreten.

Hier nun iſt offenbar eine Gegenwirkung nur da möglich, wo die aufgeſtellte Formel in ihrer Wirkſamkeit auf irgend eine Weiſe gehemmt erſcheint. Wenn alſo im Zögling die Befriedigung des Moments und die Beziehung auf die Zukunft im Streit iſt, und eines dem anderen aufgeopfert werden könnte: dann muß die Erziehung als Gegenwirkung auftreten. Tritt beides auseinander, ſo iſt kein Grund zur Gegenwirkung.

Wie verhalten ſich beide Formen der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen auf den Zögling?

Wir haben vorausgeſezt, daß außer der Erziehung auf den Zögling vieles einwirkt, das theils mit der Erziehung übereinſtimmt theils ihr entgegenwirkt; es iſt auch gewiß, daß dieſen äußeren Einwirkungen das was durch die Erziehung ſelbſt nicht geleiſtet werden kann, überlaſſen werden muß. Die Einwirkungen welche etwa bloß aus der äußeren Natur kommen, können doch nur das eigentlich leibliche ſofern es das anima-

liſche iſt betreffen, und bei dieſen würde nicht der Gegenſaz zwiſchen dem guten und böſen ſondern zwiſchen dem ſchädlichen und nüzlichen zur Sprache kommen. Davon abſtrahiren wir vorläufig ganz. Wir beziehen die Einwirkungen auf dasjenige was aus der menſchlichen Geſellſchaft kommt und von einzelnen ausgeht. Die einzelnen ſind Glieder der größeren Lebensgemeinſchaften. Sind ſie nun deren Glieder, ſo müſſen ſie auch deren Repräſentanten ſein. Wenn aber die ſittlichen Lebensgebiete denen ſie angehören vollkommen ſittlich geſtaltet ſind, und die einzelnen ganz im Sinne und Geiſte jener Gemeinſchaften auf das jüngere zu erziehende Geſchlecht einwirken: dann hätte die Erziehung durchaus keine andere Gegenwirkung zu üben als gegen das was etwa von innen heraus beim Zögling ſelber ſich entwikkelt und der Erziehung entgegentritt. Allein das wird wol jeder zugeben, daß bei vollkommener Einwirkung aller äußeren Verhältniſſe der Zögling auch in Beziehung auf ſeine innere Entwikklung keiner Gegenwirkung bedarf; denn der einzelne iſt nur ein unendlich kleiner Theil im Verhältniß zum ganzen; es wird dies kleinere vom großen auch ohne beſondere Anſtalten leicht überwunden werden. — Zwar können wir nun eine ſolche vorausgeſezte Vollkommenheit im Leben nicht wiederfinden; denn das menſchliche Leben iſt nur eine Annäherung daran: allein das können wir doch aus dieſer Vorausſezung folgern, je vollkommener die Organiſation der großen Lebensgemeinſchaften, und je größer die Harmonie zwiſchen dem ganzen und den einzelnen Gliedern iſt: deſto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben; und umgekehrt. Unſere Aufgabe und der Geſammtzuſtand jener ſittlichen Lebensgebiete ſtehen alſo in der genaueſten Beziehung.

In dem Grade als die Gegenwirkung in Folge eines vollkommenen Zuſtandes der Gemeinſchaft zurüktritt, nimmt die Erziehung die Form der Unterſtüzung an. Aber noch mehr. Je größer die Vollkommenheit des Geſammtzuſtandes iſt: deſto weniger iſt erforderlich daß die Unterſtüzung abſichtlich und me-

thodiſch ſei, weil wo die großen Lebensgemeinſchaften vollkommen ſittlich geſtaltet ſind, eine Harmonie ſein muß zwiſchen ihnen, alſo zwiſchen Staat, Kirche, dem geſelligen Leben und dem Gebiete des Wiſſens. Alles iſt eine Sitte geworden. Angenommen dieſer Zuſtand würde erhalten: ſo würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes ſein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne beſondere Theorie und Methode beſtehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren.

Die Vollkommenheit dieſer menſchlichen Gemeinſchaften beſteht aus zwei Momenten, deren einer die Vollkommenheit der Form an ſich, der Verfaſſung, der Einrichtung iſt; der andere die Angemeſſenheit des einzelnen zum ganzen. Je mehr beides im Gleichgewicht ſteht, deſto vollkommener iſt der Zuſtand. Unter Vorausſezung der abſoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als beſondere Thätigkeit, worüber es eine Theorie giebt, aufhören können. Steigen wir aber von dieſem höchſten Punkt der Vollkommenheit hinab: dann wird auch alsbald ein Mangel des Gleichgewichtes zwiſchen jenen beiden Momenten ſich darbieten und die Nothwendigkeit der Erziehung wieder eintreten. — Wie verhalten ſich nun beide Formen der Erziehung zu dieſen Momenten? Je weniger die einzelnen in Angemeſſenheit zum ganzen ſtehen, je mehr alſo Zwieſpalt zwiſchen den einzelnen und der Idee des ganzen hervortritt: deſto nothwendiger wird die Gegenwirkung; je mehr an der Vollkommenheit der Verfaſſung fehlt: deſto nothwendiger iſt, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme was in der Maſſe nicht iſt, damit die Verfaſſung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterſtüzenden Thätigkeit fallen.

Wer ſoll erziehen?

Indem wir die verſchiedenen Verhältniſſe auf welche bei der Erziehung Rükkſicht zu nehmen iſt, aufzuſuchen und zu be-

ſtimmen haben wie in Angemeſſenheit zu ihnen die Erziehung organiſirt ſein müßte, ſtoßen wir auf eine neue Schwierigkeit.

Wenn wir ſagen, das Mißverhältniß zwiſchen den einzelnen und der Einrichtung des ganzen macht eine Erziehung unter der Form einer geregelten Gegenwirkung nothwendig: von wem ſoll dann dieſe Gegenwirkung ausgehen? Wir müßten annehmen, es gäbe immer in der erziehenden Generation eine Auswahl von Menſchen in denen der Zwieſpalt nicht wäre. Dieſe ſollten erziehen, weil von ihnen allein eine zwekkmäßige Gegenwirkung geübt werden könnte.

Wie iſt es bei der anderen Vorausſezung, daß die Leitung Unterſtüzung der geiſtigen Thätigkeit ſei, damit in die Jugend dasjenige gepflanzt werde, woraus Verbeſſerung der Inſtitutionen hervorgehen könne? Wer ſoll da die Erziehung leiten? Auch dafür müßte es in der erziehenden Generation eine Auswahl ſolcher geben die das beſſere, was noch nicht entwikkelt iſt, in Gedanken hätten; dieſe müßten erziehen.

Die erſteren würden ſich, in ſo fern ſie nicht im Zwieſpalt mit dem ganzen ſtehen, auszeichnen durch die Willenskraft; die anderen durch die Erkenntniß. Vorläufig können wir annehmen, wo eines im vorzüglichen Grade ſei, werde das andere nicht ganz fehlen. Wenn nun eine zwiefache Ausübung der Erziehung nothwendig iſt, weil weder die Organiſation des ganzen noch das Verhalten der einzelnen zum ganzen richtig iſt: ſo wird ſie nur möglich unter Vorausſezung dieſer Auswahl ausgezeichneter Menſchen. Das nun ſteht wol feſt, daß die Auswahl nur aus den gebildeten heraus, nicht aus der rohen ungebildeten Maſſe werde ſein können. Wer aber ſoll die ausgezeichneten erkennen? Wer ſie erkennt, der übt zunächſt eigentlich die erziehende Thätigkeit aus. Wer alſo ſoll erziehen?

Da der Menſch in der Familie geboren wird, und da ſeine phyſiſche Exiſtenz von Anfang an Unterſtüzung und Gegenwirkung gegen das was dem zarten Leben nachtheilig iſt

nothwendig macht, dieſe aber von den Aeltern ausgehen, primitiv von der Mutter, dann ſecundär vom Vater: ſo beſteht eben hierin der Anfang der Erziehung, und es ſcheint natürlich, daß da wo die Erziehung anfängt ſie auch fortgehe. Die Erziehung gehört urſprünglich zum Hausweſen. So würde die Leitung des ganzen von den Aeltern ausgehen.

Das iſt die Sache an und für ſich betrachtet. — Aber wir wollen nun auch annehmen, um über einen zu niedrigen Standpunkt hinauszugehen, daß doch auch die Familie einem geſelligen Verkehr, einem bürgerlichen Vereine, einer religiöſen Gemeinſchaft angehöre. Es könnte von dieſem Standpunkt aus dann eine der vorigen vollkommen entgegengeſezte Anſicht aufgeſtellt werden. Wenn auch die künftige Generation der Familie zunächſt angehört als in ihr geboren: ſo könnte der Staat doch ſagen, ſie wird für mich geboren, und alſo muß ich beſtimmen ob und in wie weit die Aeltern die Erziehung leiten ſollen. — Iſt nun ein Zwieſpalt zwiſchen den einzelnen und der Idee des ganzen: ſo können die Aeltern ſelbſt in dieſem Zwieſpalt befangen ſein, und in dieſem Falle würden ſie die gehörige Gegenwirkung zu leiſten außer Stande ſein. Der Staat könnte die Aeltern nur immer ſo weit in die Erziehung eingreifen laſſen als ſie das beſſere erkennen und in ihnen der Zwieſpalt nicht iſt. — Daſſelbe würde gelten in Beziehung auf die religiöſe Gemeinſchaft; und nur der allgemeine menſchliche Verkehr, als die formloſeſte Verbindung, würde keine andere Anſprüche machen als daß die Jugend ihm baldmöglichſt auch einverleibt würde.

Wie ſollen wir nun die verſchiedenen Anſprüche ausgleichen? Wir wollen die einſeitigen Maaßregeln vergleichen. Zuerſt, wir nehmen an, daß Staat und Kirche, weil die entgegengeſezten Anſprüche da ſind und ſie ſich mit den Aeltern nicht einigen können, ſich zurükkziehen, die Erziehung den Aeltern überlaſſen. Staat und Kirche begeben ſich alſo des beſſeren was ſie ausrichten könnten, nur daß der Staat durch Geſeze den Mängeln welche aus der fehlerhaften Erziehung

hervorgehen entgegenarbeitet. Iſt nun die Theilung von gebildeten und ungebildeten Staatsbürgern vorhanden, und eben ſo von frommen und weniger frommen: ſo würden gewiß, wenn auch für die erſteren jene Behandlung der Erziehung vortheilhaft wäre, die ungebildeten und weniger frommen die Erziehung verderben. Der Zwieſpalt wird immer größer werden. Zweitens, die entgegengeſezte einſeitige Anſicht — wir betrachten ſie vorzugsweiſe vom Standpunkte des Staates; die Anwendung auf die Kirche macht ſich von ſelbſt — wäre dieſe. Wenn man den einzelnen Familien die Erziehung überläßt: ſo würden zwar einige dieſer Pflicht genügen, andere dagegen in keiner Weiſe. Nun aber iſt nicht möglich, wenn auch ohne Irrthum vorher erkannt werden könnte welche Familien gut erziehen würden und welche nicht, die Kinder der erſteren von der Familie ſelbſt, die der anderen vom Staat erziehen zu laſſen. Eine ſolche Trennung würde den Geſammtzuſtand erſchüttern. Um dieſes zu verhüten müßte der Staat auch der erſten Klaſſe das Recht nehmen die Kinder zu erziehen. Dann wäre das beſte, wie Platon in ſeiner Republik auch aufſtellt, *) die Kinder gleich bei der Geburt dem Staate zu übergeben. Dann hörte auch das beſondere Intereſſe der Aeltern an den Kindern auf; es wäre eigentlich gar kein Hausweſen mehr. Es iſt die Verbindung der Männer und Frauen nur eine vorübergehende, unter dem Geſeze des Staates ſtehend. Ein weſentliches Element des menſchlichen Lebens würde verloren gehen und der Sittlichkeit im höchſten Grade entgegen gewirkt werden. **)

Bei beiden Extremen können wir uns demnach nicht beruhigen; ſie müſſen gebunden werden. Wir haben in dem frü-

---

*) Plat. de republ. Lib. V. p. 460. οὐκοῦν καὶ τὰ ἀεὶ γιγνόμενα ἔκγονα παραλαμβάνουσαι αἱ ἐπὶ τούτων ἐφεστηκυῖαι ἀρχαί, εἴτε ἀνδρῶν, εἴτε γυναικῶν· εἴτε ἀμφότεραι. — Τὰ μὲν δὴ τῶν ἀγαθῶν, δοκῶ, λαβοῦσαι εἰς τὸν σηκὸν οἴσουσι παρά τινας τροφούς, χωρὶς οἰκούσας ἔν τινι μέρει τῆς πόλεως. — Aehnliches bei Charles Fourier und deſſen Schülern.

**) Vergl. Schleierm. Einleitung zu Platons Staat S. 36.

heren ſchon etwas gefunden was wir als Auskunftsmittel anwenden können. Wenn nämlich auch die Erziehung von ihrem Anfange bis zum Ende ein ganzes bildet: ſo zerfällt ſie doch ihrem Charakter nach in zwei verſchiedene Perioden. *) Die phyſiſche Fürſorge, die mit dem Anfang des Lebens beginnt und von der Natur in der Aeltern Hände gelegt iſt, geht durch die erſte Periode hindurch, vermindert ſich nur allmählig. In der erſten Periode gehört die Erziehung dem Hausweſen an. In der zweiten Periode entſteht eine neue Aufgabe; es treten Bedürfniſſe ein, wodurch Hülfe poſtulirt wird. Die Aeltern allein können die Aufgabe nicht löſen und die Bedürfniſſe nicht befriedigen. Es würde auf dieſem Punkt der Antheil des Staats an der Erziehung angehen, und der Staat mit der erforderlichen Unterſtüzung hinzutreten; ihm liegt es dann ob, entweder das Minimum, diejenigen zu bezeichnen die den Aeltern die Aufgabe löſen helfen; oder das Maximum, den Aeltern die Erziehung in der zweiten Periode ganz abzunehmen. Unſer Zuſtand der Dinge iſt auf eine ſolche Ausgleichung baſirt, freilich unter verſchiedenen Modificationen. Eine beſtimmte Grenze zwiſchen beiden Perioden giebt es nicht; es iſt eben ſo wenig ein beſtimmtes Verhältniß des Antheils der öffentlichen Einwirkung auf die häusliche Erziehung in der allererſten Zeit, noch des Antheils der Aeltern und deren Einfluß auf die öffentliche Erziehung gegeben. Wollten wir hierüber entſcheiden, dann wäre die Aufgabe, das öffentliche Leben zu betrachten und die verſchiedenen Formen des Staats und des Hausweſens zu prüfen, eine politiſche Betrachtung, zwar höchſt nothwendig und wichtig, aber uns über unſere Grenze hinausführend. Ich ſehe keinen anderen Rath als die Unterſuchung hier abzubrechen

*) Da aber die angeborne Ungleichheit und die Differenz der Stände immer eine verſchiedene Bildung vorausſezt, ſo ſpaltet ſich im Verlauf der zweiten Periode die Erziehung in Stufen; die Wahl aber des Berufs bedingt einen neuen Abſchnitt, nämlich die dritte Periode.

und zu ſagen, wir müſſen an die jezt beſtehende Form der Erziehung unſere Theorie anſchließen; die weitere Entwikklung der Theorie wird dann wol auch in Rükkſicht auf dieſen jezt noch unklaren Punkt Aufſchluß geben. Ehe wir aber die Theorie in ihren allgemeinen Maximen darlegen können, haben wir noch eine wichtige Frage zu berükkſichtigen, nämlich

Ob und in wie weit die Erziehung dieſelbe ſei für beide Geſchlechter.

Wenn wir dieſe Frage auch nur im allgemeinen beantworten wollen, ſo müſſen wir wiederum Rükkſicht nehmen auf das doppelte Ziel der Erziehung, nämlich das Tüchtigmachen für die größeren Lebensgemeinſchaften und die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit. Was das lezte betrifft, ſo iſt kein ſo großer Unterſchied zwiſchen beiden Geſchlechtern, daß nicht diejenigen Principien denen man bei der Entwikklung der Eigenthümlichkeit des männlichen Geſchlechtes folgt, auch auf das weibliche Geſchlecht Anwendung zuließen; iſt auch der Unterſchied der geſchlechtlichen Natur ſo allgemein durchgehend, daß man daraus auch ein anderes Verhältniß der perſönlichen Eigenthümlichkeit folgern könnte: ſo müſſen doch die Maximen für die Behandlung der Eigenthümlichkeit als ſolche dieſelben bleiben.

Ganz anders ſtellt ſich die Sache dar, wenn wir auf das zweite ſehen, auf die Qualification die jeder im gemeinſamen Leben erhalten ſoll. Das weibliche Geſchlecht tritt im Staat nicht hervor; es ſcheint das Intereſſe an demſelben alſo für die Weiber geringer zu ſein. — Was die Kirche betrifft, ſo iſt zwar allgemeine Meinung, daß die Religioſität bei dem weiblichen Geſchlechte größer ſei als bei dem männlichen; aber in dem gegenwärtigen Culturzuſtande geht doch faſt durch alle Kirchengemeinſchaften der Saz hindurch, mulier taceat in ecclesia. Für das allgemeine geſellige Leben läßt ſich nichts beſtimmtes aufſtellen ohne einen beſtimmten Standpunkt anzu=

nehmen, da hier nach Raum und Zeit die größten Verſchiedenheiten ſind. Es finden ſich Völker unter denen das weibliche Geſchlecht vom geſelligen Verkehr ausgeſchloſſen iſt wie von der unmittelbaren Theilnahme an den gemeinſamen Angelegenheiten des Staats und der Kirche; aber auch andere, unter denen das weibliche Geſchlecht im geſelligen Verkehr herrſcht, und um ſo mehr hervorzutreten ſcheint, je mehr es in jenen beiden zurükktritt. Wir dürfen, wiewol die Entſcheidung darüber, welches in jeder Beziehung das richtige ſei, außer unſerem Gebiete liegt, dieſen Gegenſtand doch nicht ganz unbeſtimmt laſſen. Denn da die Erziehung und der geſellige Zuſtand beſtändig auf einander wirken: ſo würden wir, wäre die Beziehung des weiblichen Geſchlechtes zu dem geſelligen Zuſtand unentſchieden, keinen Maaßſtab haben an welchen die für das weibliche Geſchlecht aufzuſtellenden Erziehungsmaximen angelegt werden könnten.

Laſſen Sie uns verſuchen der Sache von einem anderen Punkt näher zu kommen. Wenn wir die Geſchlechtsdifferenz als ein durchgehendes betrachten, ſo müſſen wir die leibliche und geiſtige Seite derſelben ſondern. Die leibliche iſt ſchon mit der Geburt und vor ihr gegeben, wenn auch die Functionen die auf die leibliche Differenz ſich beziehen erſt ſpäter eintreten. Die geiſtige Differenz, die man doch nicht abläugnen kann, wenn auch die Erziehung noch ſo ſehr dahin wirken wollte ſie aufzuheben, beſteht gewiß auch von Anfang an, entwikkelt ſich aber erſt allmählig. So lange ſie noch nicht entwikkelt iſt, ſondern nur aus der leiblichen Erſcheinung präſumirt werden kann, giebt es auch keine eigentliche Bezugnahme der Erziehung auf ſie. Daher können wir wol ſagen, in einer gewiſſen Zeit des Lebens ſtelle die Differenz der Geſchlechter ſich nicht ſo dar, daß die Erziehung durchaus eine verſchiedene werden müſſe. Es giebt eine Periode während der die Erziehung für beide Geſchlechter dieſelbe ſein kann. Freilich iſt das nicht abſolut zu nehmen. Wir haben zwar früher von der eigentlich phyſiſchen Erziehung

abſtrahirt; je mehr wir aber der Anwendung uns nähern, deſto mehr müſſen wir auch die leibliche Seite bei der Erziehung berükkſichtigen. Iſt nun bei den Geſchlechtern leibliche Differenz, und muß die phyſiſche Erziehung auf dieſe ſich beziehen: ſo wird auch in der erſten Periode der Erziehung in dieſer Rükkſicht eine Verſchiedenheit in der Behandlung der Kinder nothwendig ſein. Deshalb ſchränken wir jene Beſtimmung, daß die Erziehung in der erſten Periode für beide Geſchlechter dieſelbe ſei, in ſo weit ein, daß wir ſagen, auch in dieſer Periode höre die Erziehung auf eine gemeinſchaftliche zu ſein, je mehr ſie auf das leibliche ſich beziehe. — Was aber begründet den Unterſchied und in wie weit iſt die Erziehung des weiblichen Geſchlechtes verſchieden von der des männlichen? Das weibliche Geſchlecht tritt zwar im öffentlichen Leben des Staates ſehr zurükk; aber das Hausweſen iſt doch das erſte organiſche Element des Staates und die nothwendige Grundlage deſſelben; er iſt ſelber nur ein Aggregat von Hausweſen. Von dem häuslichen Leben hängt das Wohl des Staates ab. Sagen wir nun, der Werth der Frauen in Bezug auf das bürgerliche Leben ſei beſchränkt auf ihre Thätigkeit im häuslichen Leben: ſo iſt doch nun nicht in Folge deſſen das Intereſſe des Staates an ihnen aufgehoben. Sie treten im Staat zwar nicht hervor; aber das gilt ja auch von einer großen Maſſe von Männern, die eine Gewerbsthätigkeit haben. Die Differenz des Geſchlechtes läßt ſich ſubſumiren unter die Differenz des Berufs. Das weibliche Geſchlecht hat im Staat einen beſonderen Beruf. *) Jenes Zurükktreten beſchränkt ſich nur darauf, daß der Staat kein Intereſſe daran hat, im weiblichen Geſchlechte die Entwikklung hervorzubringen, die denjenigen nothwendig iſt, die im Staate leitend auftreten. — Daſſelbe werden wir von der kirchlichen Gemeinſchaft ſagen. Da aber nun das, was der

*) Vergl. Philoſophie des Staats von Dr. Hugo Eiſenhart. Leipzig 1843. Drittes Kapitel. Fundament des Gemeinweſens. S. 66 u. folgd.

beſondere Beruf des weiblichen Geſchlechts erforderlich macht, nicht in dem erſten Lebensalter zur Sprache kommen kann: ſo kann wenigſtens nicht allgemein feſtgeſtellt werden, daß die weibliche Erziehung in jeder Beziehung eine andere ſein müſſe auch auf der Stufe der Erziehung, wo noch nicht diejenigen welche für die höhere Bildung ſich eignen von den anderen getrennt ſind. — Da wir aber wol eine Erziehung nach denſelben Regeln, nach demſelben Typus zu unterſcheiden haben von einer gemeinſchaftlichen: ſo iſt im vorſtehenden nicht geſagt, daß wenn die Erziehung nicht eine verſchiedene ſei, ſie auch zugleich eine gemeinſchaftliche ſein müſſe. — Wir können aber noch mehr hinzuſezen. Indem unſtreitig das weibliche Geſchlecht im Hausweſen eine bedeutende pädagogiſche Thätigkeit ausübt, zuerſt ſogar überwiegend in die Erziehung eingreift: ſo iſt dieſes doch eine auf das ganze ſich beziehende leitende Thätigkeit, und es iſt von großer Bedeutung, daß der Anfang der Erziehung, der ganz der Mutter anheimfällt, ein richtiger ſei. Wenn wir nun zwei Bildungsſtufen zunächſt unterſchieden haben, aber eine beſtimmte ſcharfe Abgrenzung für etwas willkührliches anſehen mußten: ſo müſſen wir vorausſezen, es könne ſehr häufig vorkommen, daß die erſten Elemente einer ſolchen pädagogiſchen Thätigkeit, die eigentlich der höheren Bildungsſtufe angehört, doch ſchon theilweiſe in die Periode fallen, in der noch nicht die beiden Klaſſen von einander geſchieden ſind. Iſt nun die Erziehung nicht bloß nach demſelben Typus ſondern auch eine gemeinſchaftliche für beide Geſchlechter: ſo wird das weibliche Geſchlecht nicht von der Kenntniß dieſer Elemente ausgeſchloſſen werden können. Iſt aber die Erziehung keine gemeinſchaftliche: ſo werden alle die Elemente die zur zweiten Bildungsſtufe gehören wegbleiben. Allein immer kommen doch ſchon vor in der erſten Periode der Erziehung Ahnungen, Beziehungen auf die höhere Stufe; da nun die Leitung in der erſten Periode vorzugsweiſe dem weiblichen Geſchlechte zukommt, dieſe Beziehungen demnach den Müttern wenigſtens klar ſein müſſen: ſo wäre wünſchenswerth, daß auch

das weibliche Geſchlecht tingirt würde von demjenigen was der höheren Bildungsſtufe eignet. Nehmen wir noch hinzu, daß alles wiſſenſchaftliche in die zweite Periode hineingehört, die Vorübungen dazu aber ſchon in der erſten Periode ihre Stelle finden: ſo werden wir wol keinen Grund haben das weibliche Geſchlecht von der Theilnahme an dieſen Vorübungen auszuſchließen. — So verringert ſich der Unterſchied immer mehr.

Endlich müſſen wir noch fragen, Iſt das etwas weſentliches und naturgemäßes, daß das weibliche Geſchlecht in der bürgerlichen Geſellſchaft zurükktritt, oder iſt dieſes zufällig und willkührlich? Die Frage iſt nicht leicht zu beantworten. Nicht nur neuerdings ſondern von Anfang an *) hat auch die Anſicht die unſerer Sitte und Verfaſſung entgegenſteht ihre beredten Vertheidiger gefunden. Eigentlich liegt die Frage außer unſeren Grenzen. Da wir aber ſchon dem Reſultate, das aus einer entgegengeſezten Lage der Dinge hervorgeht, ſo nahe getreten ſind: ſo können wir uns kaum enthalten den Verſuch zu machen, wie weit ſich die Sache löſen läßt.

Wir haben zwei große Erſcheinungen zu betrachten. Das eine iſt eine Naturbaſis, die Beſtimmung des weiblichen Geſchlechts rükkſichtlich der Fortpflanzung. Die Schwangerſchaft, das Gebären, die erſte Ernährung macht ein partielles Zurükktreten aus dem öffentlichen Leben nothwendig. So iſt denn allerdings das öffentliche Leben des weiblichen Geſchlechtes durch die Natur ſchon in gewiſſem Maaße begrenzt.

Das zweite iſt eine geſchichtliche Erſcheinung. Gehen wir auf frühere Zuſtände zurükk, und halten wir uns die allmählige Entwikklung des menſchlichen Geſchlechtes vor: ſo finden wir auf der niedrigſten Culturſtufe das Weib zurükkgedrängt bis nahe an Knechtſchaft. Dagegen faſt überall wo eine höhere Bildung Eingang gefunden hat, nimmt die Ungleichheit ab. So lange daher die Cultur fortſchreitet, müſſen wir es

*) Platonis de republ. Lib. V. p. 455 e. 456 a. seq.

natürlich und nothwendig finden, daß die Ungleichheit und das Zurükktreten des weiblichen Geſchlechtes im Abnehmen ſein werde. Wir können keine andere nothwendige Grenze ſezen als die von der Natur ſelbſt beſtimmte. Dann iſt alſo das verſchiedene Verhältniß des weiblichen Geſchlechtes zum öffentlichen Leben anzuſehen theils als auf einem nationellen Grunde ruhend, theils als einen verſchiedenen Zuſtand der Bildung anzeigend.

Was iſt nun das Reſultat aus allem? Ein ſehr unbeſtimmtes. Feſtzuhalten iſt nur dieſes, Es wird eine Periode der Erziehung geben, in der auf die Geſchlechtsdifferenz nicht weiter Rükkſicht zu nehmen iſt als in ſofern die verſchiedene leibliche Conſtitution es nothwendig macht; daß aber dann verſchiedene Abſtufungen ſich machen laſſen in Beziehung auf die Theilnahme des weiblichen Geſchlechtes an dem was die Entwikklung des männlichen Geſchlechtes befördert. Unſere Theorie muß ſich alſo einmal an den gegebenen Zuſtand anſchließen; aber freilich auch hier, je nachdem die Verhältniſſe der Sittlichkeit gemäß ſind, entweder gegenwirkend oder unterſtüzend. Sodann iſt mit Rükkſicht auf die zweite Stufe der Erziehung die Frage aufzuwerfen, Wie iſt die weibliche Erziehung ſo einzurichten, daß auf der einen Seite nichts geſchieht was durch die Naturbeſtimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geſchlechte ſo viel Vorſchub geleiſtet wird als zur Verbeſſerung ſeiner Stellung und ſeiner Einwirkung auf die künftige Generation nothwendig iſt, damit, wenn es im Gange der Dinge läge daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke. Weiter können wir im allgemeinen nicht gehen.

Da die Erziehung von Anfang bis Ende eine iſt: ſo würden wir, wenn wir nun ſogleich die verſchiedenen Perioden und Abſtufungen behandeln wollten, eine Menge von unnüzen Wiederholungen zu machen haben. Wir werden um dieſe zu vermei-

den die allgemeinen Maximen, die für alle Perioden und jede Stufe dieſelben ſind, voranſchikken und dann die Eintheilung in Perioden anknüpfen und die Perioden nach einander behandeln. *)

---

*) Die Vorleſungen 18 20/21 beſchließen die Einleitung mit folgendem,

Ueber die Anordnung des Ganzen.

Wie können wir nun das ganze Geſchäft der Erziehung anordnen? Erſtens haben wir zwei Hauptaufgaben gefunden; die eine, die perſönliche Eigenthümlichkeit des einzelnen hervorzulokken; ihr Charakter iſt poſitiv. Die zweite, den Menſchen für die Gemeinſchaft tüchtig zu machen. Dieſe zerfällt ſelbſt wieder in dieſe verſchiedenen Aufgaben, politiſche Erziehung in ihrer zwiefachen Richtung, nämlich das Hineinbilden in die Nationalität und in die Sitte; ſcientifiſche Erziehung hat den Antheil des einzelnen an dem gemeinſamen Erkennen zu ihrem Gegenſtande; die dritte iſt die religiöſe. Von dieſen drei Aufgaben haben wir geſagt, daß ſie mehr einen negativen Charakter haben, d. h. die nachtheiligen Einwirkungen aufheben. — Zweitens haben wir drei Perioden der Erziehung unterſchieden mit Bezug auf die nur allmählig und nicht gleichzeitig ſich entwikkelnden Vermögen des Menſchen. Das natürliche Ende der Erziehung iſt nämlich dann eingetreten, wenn die Selbſtthätigkeit des einzelnen ſich vollkommen entwikkelt hat und man ihm ſelbſt die Sorge, alles was ſeinem Wirken vortheilhaft iſt durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weiſe zu unterſtüzen, überlaſſen darf. Nun aber entſteht die Kraft des Willens und die Vollſtändigkeit des Bewußtſeins erſt allmählig, und während dieſer Entwikklungszeit wird das Verfahren in der Erziehung ein anderes ſein müſſen als wenn ſich die Erziehung ihrem Ende nähert. Im erſten Anfang der Erziehung iſt die Selbſtändigkeit noch auf keinem Punkt entwikkelt; im Zögling ſelbſt iſt ein Gefühl der Hülfsbedürftigkeit; es wird dadurch die Thätigkeit des Erziehers anders beſtimmt, indem ihm die Receptivität des Kindes entgegenkommt. Es iſt hierin ein fließender Unterſchied angedeutet, den wir uns ſchon mehr in einen feſten umgewandelt haben, um daraus die verſchiedenen Perioden der Erziehung abzuleiten. (Perſönliche Autorität, Gemeingeiſt.)

Drittens ergaben ſich uns aus dem Gegenſaz, aus welchem wir die beiden Hauptaufgaben der Erziehung entwikkelten, die Gründe zur Beſtimmung des Inhalts oder des Materials der Erziehung; die Gründe des Wechſels der Form oder die Beſtimmung des formalen konnten wir nicht eben ſo vollſtändig aus dieſem Gegenſaz entnehmen, und mußten dieſe aus anderen Betrachtungen herleiten. Wir fanden den Gegenſaz zwiſchen höherer und niederer Erziehung, Privat- und öffentlicher, negativer und poſitiver Erziehung, und die Unterſuchung über das Verhält-

niß der Erziehung zu den Reſultaten der Einwirkungen, die außer ihr ſtattfinden, beſtimmte uns die Grenzen nach außen. Wir werden dieſes auf alles anwenden müſſen was ſich auf die verſchiedenen Gebiete und Perioden bezieht. Und daran knüpfte ſich die Betrachtung über das Verhältniß des einzelnen Theiles der Erziehung zum ganzen, denn darauf läßt ſich die Frage reduciren, ob man bei der Erziehung den Moment aufopfern müſſe. Wir antworteten, man müſſe den einzelnen Moment zur Totalität des Geſchäfts erheben; und dieſes ſei der Probierſtein an dem ſich die Richtigkeit des pädagogiſchen Verfahrens zu bewähren habe. Auch dieſe Regel über das Verhältniß des einzelnen Theiles zum ganzen geht wieder durch alle Perioden und Gebiete der Erziehung hindurch. Erfüllen wir nun alle Bedingungen, die auf dieſe Weiſe uns geſtellt ſind: ſo wird unſere Theorie gut ſein. Daß ſich alles, wie es ſich uns allmählig ergeben hat, zu vereinzeln ſcheint, iſt bei Kunſttheorien überhaupt nicht zu vermeiden.

Aber wie ordnen wir nun alles am bequemſten an? Es iſt wol das natürlichſte, daß wir mit demjenigen anfangen was ſich aus den lezten Betrachtungen ergeben hat, weil ſich dieſes beſtändig durch alle Gebiete und Perioden der Erziehung hindurchzieht. Es wird gleich ſein, daß und wie die erziehende Thätigkeit unterſtüzen muß was ihren Zwekk befördert, und hemmen was ihm entgegen iſt; und auf dieſe Weiſe brauchen wir nichts vom Gebiete der Erziehung zu anticipiren, ſondern können von der allgemeinen reinen Idee ausgehen. Hieraus werden ſich uns gewiſſe allgemeine Regeln ergeben, die uns in dem ſpeciellen leiten. Die Theilung in Perioden, die Beziehung auf die verſchiedenen Gebiete und die einzelnen Unterrichtsgegenſtände wird als das ſpecielle dem allgemeinen ſich anſchließen.

Erſter allgemeiner Theil.

Die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung.

Um die allgemeinen Maximen welche wir der Erziehung zum Grunde legen aufzufinden und darzulegen, haben wir auf die bisher entwikkelten Hauptpunkte zu ſehen, nämlich auf die Differenz der pädagogiſchen Thätigkeit, Unterſtüzung deſſen was abzuſehen von der Erziehung von ſelbſt geſchieht, Gegenwirkung gegen das was auch von ſelbſt geſchieht, mag es nun von außen kommen oder aus dem inneren der Jugend ſelbſt ſich entwikkeln; auf den Zwekk der Erziehung, das Verhältniß des univerſellen in der Erziehung zu dem individuellen, nämlich das Tüchtigmachen für die Gemeinſchaft und die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit.

Wir wollen damit beginnen, zu betrachten

Das Verhältniß der pädagogiſchen Thätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen in ſo fern ſie ihr zuwider ſind. *)

Nach der vorläufigen Feſtſtellung haben wir zweierlei ins Auge zu faſſen, das was von außen her gewirkt wird, und das was von innen heraus ſich entwikkelt. Ob aber

---

*) vgl. Vorleſ. 1814. Stunde 10.

beides nach derſelben Maxime behandelt werden kann oder nicht, ob es aus einem allgemeinen Princip zu beſtimmen iſt: davon erſt in der Folge. Die Vorausſezung iſt dieſe, daß die pädagogiſchen Thätigkeiten von zufälligen Einwirkungen umgeben ſind, von Reizen, die von außen auf den Zögling einwirken, oder aus ſeinem inneren entſtehen, und die, weil die Idee des gemeinſamen Lebens in allen nicht gleich iſt, dem was die Pädagogik bezwekkt oft widerſprechen. Je mehr ſich dergleichen wiederholt und je tiefer es eingreift: deſto ſtärker muß auch die Gegenwirkung ſein, deſto weniger können befördernde Einwirkungen da ſein, deſto ſchwieriger erreicht auch die Erziehung ihr Ziel. *).

Es liegt hier eine zwiefache Möglichkeit dies zu verhüten uns vor; **) zuerſt, man kann überall wo eine ſolche wider-

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Wenn die Aufgabe der Erziehung in Beziehung auf die feindſeligen Einwirkungen auf beſtehende Unvollkommenheiten zurükkweiſt und Gegenwirkungen nothwendig macht: ſo iſt von hier aus eine reine Löſung der Aufgabe nicht möglich. Es laſſen ſich alle ethiſchen Aufgaben rein löſen, ohne daß die Pflichten irgendwie collidiren, ſo lange alle Elemente rein ſind. Sobald aber das böſe concurrirt, iſt die reine Löſung nicht mehr möglich. Wenn man meint, es ſei dieſe ſehr leicht zu finden, man dürfe das böſe nur beſtrafen: ſo ſezt dies voraus, daß es ſittlich ſei Gewalt zu gebrauchen. Es iſt aber die ganze Theorie, auf welche dieſe Anſicht und das daran ſich ſchließende Verfahren geſtüzt wird, noch immer eine beſtrittene und voll von Schwierigkeiten; es iſt in ihr etwas nicht ſittliches, *weil jede Gewalt unſittlich iſt*. Je mehr wir uns deſſen von Anfang an bewußt ſind, daß von den Gegenwirkungen aus, welche das böſe vorausſezen, eine reine Löſung unſerer Aufgabe nicht möglich iſt: deſto reiner werden wir verhältnißmäßig die Aufgabe löſen können.

**) Die Vorleſungen von 18$\frac{20}{21}$ dehnen dies noch weiter aus, nämlich ſo, der erſte Punkt von wo aus man zuweilen den Angriff gegen das der Erziehung widerſtreitende verſucht hat, fällt außerhalb des Gebietes der Pädagogik. Das Leben bietet uns eine chaotiſche Geſtalt dar; alle Einwirkungen die aus dieſem chaotiſchen Gebiete dem Erzieher entgegentreten, müſſen zur Gegenwirkung Veranlaſſung geben. Man hat deshalb gemeint, es ſei dies chaotiſche Gebiet, in ſo weit es in die Erziehung eingreift, zu ordnen; die Pädagogik müſſe die Sache im er-

ſtrebende Erſcheinung ſich zeigt, alsdann auch ſogleich, nach Maaßgabe wie die Erſcheinung ſich kräftig erweiſet, eine Gegenwirkung die dieſe überwindet in Anwendung bringen; zweitens, man kann verſuchen jene Erſcheinung abzuwehren, damit ſie nicht ſtörend in das Geſchäft der Erziehung eingreife.

Maxime des Gewährenlaſſens und des Behütens.

Das leztere ſcheint beim erſten Anblikk das vorzüglichere zu ſein. Das Verhüten kann nur geſchehen wenn der Zögling gewiſſermaßen iſolirt wird; dadurch werden dann keine anderen Thätigkeiten gehemmt, ſondern können ungeſtört fortgehen, und die Unterſtüzung wird nicht gehindert. Wogegen wenn man die nachtheiligen Einwirkungen erſt eintreten läßt, eine entgegengeſezte Thätigkeit erfolgen muß; während dieſer Zeit aber kann keine fördernde ſein. — Dazu kommt noch eine andere Rükkſicht. Wenn einmal, ſei es von innen oder außen, in dem Zögling etwas hervorgerufen iſt, wodurch die Erziehung geſtört werden kann, weil es ihrer Abſicht zuwider iſt: ſo iſt doch dabei immer eine Selbſtthätigkeit. Die Erziehung

---

ſten Anfang angreifen. Es würde das allerdings das nächſte ſein, aber auch das Minimum der Pädagogik; ja wir würden auf dieſe Weiſe ganz aus dem Gebiete der Erziehung hinausgehen. Mag man die Erziehung mehr als häusliche oder als öffentliche betrachten: ſo iſt doch gewiß, daß dann erſtens das Hausweſen und zweitens das Gemeinweſen erſt vollkommen geworden ſein müßten, wenn man alle ſtörenden Einwirkungen abſchneiden wollte. Aber ſo wie es nicht das Geſchäft der Pädagogik ſein kann, das Hausweſen als ſolches zu ordnen: ſo gehört es auch nicht zur Pädagogik, das Gemeinweſen zu organiſiren, ſondern dies eignet der Politik. — Oft an dieſen außerhalb der Pädagogik liegenden Punkt ſtreift der zweite. Man ſagt nämlich, wir können nicht die feindlichen Einwirkungen verhindern und abſchneiden; aber wir wollen alles thun, die Jugend vor aller Berührung mit ihnen zu behüten. Dies iſt die Maxime der Behütung. Und endlich hat man geſagt, man müſſe die Berührung nicht ſcheuen, man laſſe das Leben gewähren; die Maxime des Gewährenlaſſens. — Dieſe Maximen ſind zu combiniren. (Die behutſame, die kühne Maxime.)

dieſer Selbſtthätigkeit ſich widerſezend muß ſie ſchwächen; und doch ſollte die Selbſtthätigkeit durch die Erziehung geſtärkt und unterſtüzt werden. Es iſt dieſes eine Unterbrechung der fördernden Thätigkeit und eine Störung des Verhältniſſes zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling, das urſprünglich durch die Unterſtüzung bedingt iſt. Wenn auch in dem Erzieher eine Einheit des Zwekkes iſt: ſo geräth doch der Zögling in Unſicherheit und Schwanken, weil einmal die Selbſtthätigkeit angeregt, dann wieder gehemmt wird.

Das iſt nun alſo die eine Seite der Sache. Wir müſſen nun auch die andere in Betracht ziehen. Die Verhütung kann nicht anders bewirkt werden als durch ein relatives Iſolirtwerden des Zöglings. Nun iſt aber das Leben und die mannigfache Einwirkung deſſelben ſo complicirt, daß das Iſoliren nichts hilft wenn man nicht das Syſtem des Iſolirens vollſtändig durchführt, ſo daß der Erzieher im Stande iſt zu berechnen welche Einwirkungen erfolgen können, und die ganze Umgebung in der der Zögling lebt mit der Erziehung zu identificiren. Das nun iſt ein ſchweres; und noch ſchwieriger wenn ſich in dem Zögling ſelbſt der Erziehung widerſtrebendes entwikkelt. Wenn man auch ſagt, da die Lebensthätigkeit aus zwei Factoren beſteht, einem inneren und einem äußeren, und das innere nur an dem äußeren ſich entwikkelt, ſo werde ſchon, wenn man nur die äußere Veranlaſſung zu nachtheiligen Erregungen in dem Zögling verhüte, der innere Reiz allmählig verſchwinden und vertroknen: ſo iſt dabei nur ſehr bedenklich, daß man ja nicht alle inneren Regungen, an welche ſich dieſes oder jenes äußere anknüpfen kann, in dem Zögling kennt. Aber das ſchwerſte, iſt es das beſte: ſo muß es doch angenommen werden.

Allein wenn nun auch das ſchwerſte gelöſt würde, wenn das ganze Leben auf dieſe Weiſe mit der Erziehung identificirt und die Umgebung durchaus mit der Idee derſelben in Harmonie gebracht worden wäre: was wird der Erfolg ſein? Nicht nur ahnen können wir, ſondern es iſt allgemeine Erfah-

rung, daß das friſche, freie, lebendige, unmittelbare verloren geht. Die Freiheit, die Willensthätigkeit, in ſo fern ſie ein urſprüngliches, perſönliches iſt, wenn ſie nicht ſein ſoll der Wiederſchein einer allgemein feſtgeſtellten Ordnung, kann nicht gedeihen; ſie wird auf dieſe Weiſe zerſtört. Durch ein ſolches Syſtem der Behütung wird, wenn es vollſtändig durchgeführt wird, dasjenige was man auf der einen Seite gewinnt, nämlich die Einheit des Lebens des Zöglings mit dem ganzen, indem in ihm nichts dem gemeinſamen Leben widerſprechendes vorkommen würde, auf der anderen Seite wieder verloren. Die jüngere Generation ſoll mit Stärke, mit Willenskraft ausgerüſtet in das gemeinſchaftliche Leben eintreten; ſie könnte es aber nun, immer behütet, nimmermehr. Stimmt man uns noch nicht zu, dann bilde man ſich ein vollſtändiges Iſolirungsſyſtem aus, etwa in der Art wie in der Republik Platons die Principien zu einem ſolchen vorliegen. *) Denke man ſich auch den Erzieher vollendet: ſo iſt doch klar, daß der Zögling nun gar keine Gewöhnung und Uebung haben wird, dem was der Idee des gemeinſamen Lebens widerſtreitet Widerſtand zu leiſten. Iſt in dem Leben in welches er eintritt gar nichts widerſtreitendes: dann wird der Zögling keinen Kampf

---

*) Platon verlangt nicht nur, daß denjenigen, die zu Hütern und Vorſtehern erzogen werden ſollen, kein Kunſtwerk nahe trete in dem nicht die Idee des guten rein dargeſtellt ſei, ſondern die Jünglinge ſollen überhaupt nur in einer Umgebung erzogen werden in der von allen Seiten gleichſam eine milde aus heilſamer Gegend Geſundheit herwehende Luft irgend etwas von ſchönen Werken für das Geſicht oder Gehör ihnen zuführe. Daher ſeine berühmte Diatribe gegen Homeros und Heſiodos, ſeine Entwicklung wie über die Götter müſſe gedichtet werden, ſeine Ermahnung welche Sorgfalt man auf die Geſänge und deren Begleitung zu richten habe. Vergl. das 2te und 3te Buch, beſonders Buch 3, 401. Auch was er das phoinikiſche nennt, wie man nämlich müſſe glaubhaft machen daß die Befehlshaber und Krieger die Zeit der Erziehung nur wie einen Traum anzuſehen hätten, ſie wären damals unter der Erde geweſen (B. 3, 414), gehört hierher. Und endlich iſt hier anzuführen Lib. VII. 541. *ὅσοι μὲν ἂν — πρεσβύτεροι τυγχάνωσι δεκετῶν ἐν τῇ πόλει πάντας ἐκπέμψουσιν εἰς τοὺς ἀγρούς.* —

zu beſtehen haben, und das Iſolirungsſyſtem hat gutes geleiſtet. Kann man aber eine abſolute Vollkommenheit der religiöſen und politiſchen Gemeinſchaft nicht vorausſezen: ſo tritt der Zögling ohne alle Uebung in eine Lage ein, in der er ohne Unterſtüzung ſelbſtändig wirken ſoll. Es wäre alſo beſſer, die Erziehung hätte da vorgearbeitet. Wenn wir noch weiter gehen und vorausſezen, daß unter ſolchen Umſtänden die Idee des Staates von innen heraus in der Jugend lebendig geworden wäre, und daß in dieſer Idee aller Kampf mit den Gegenſäzen wol keine Stelle würde gefunden haben: ſo wird ſie hernach die ganze Idee aufgeben müſſen und in das gemeinſame Leben eingetreten eine neue entwikkeln.

Aber doch iſt nun ebenſo in Beziehung auf das Gegentheil wiederum klar, daß wer nichts von iſoliren und behüten wiſſen will, ſondern ſagt, man ſolle das Leben wie es iſt auf den Zögling wirken laſſen und dann hernach die geeignete Gegenwirkung üben: der hebt die Harmonie zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling auf. Wie iſt da nun zu helfen? Es iſt beides zu combiniren und das ganze Gebiet der pädagogiſchen Einwirkung muß zwiſchen beides getheilt werden. — Aber wie? Verſuchen wir es auf dieſe Weiſe.

Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Zeit.

Wenn wir uns auf den Punkt der Beendigung der Erziehung ſtellen: ſo ſoll dann der Grad der Einſicht, der dem einzelnen nach Maaßgabe ſeiner Stellung im Leben zukommt, feſtgeſtellt ſein, und ebenſo der Grad der Willenskraft; Tugend und Verſtand ſoll in ihm im gehörigen Maaß entwikkelt ſein. Kennt der einzelne nun nicht das böſe was der Idee des gemeinſamen Lebens widerſtreitet: ſo iſt das ein Mangel an Einſicht, und ſeine Wirkſamkeit würde erſt nach einer Reihe nachtheiliger Erfahrungen dem ganzen förderlich ſein. Iſt ſeine Einſicht die rechte, und ſie wird dies ſein in dem Grade als die Idee des ganzen in ihm erwacht und er des Kampfes ſich

bewußt iſt; fehlt es ihm aber dann an Uebung im Streit: ſo wird doch das Leben ihm den Kampf anbieten, dem er nicht gewachſen iſt. Leicht verleitet, wird er auch hier wieder ſeine Schwäche offenbaren.

Dem muß alſo vorgebeugt werden. Die Abwendung der Unwiſſenheit und Schwäche muß beim Eintritt in das ſelbſtändige Leben vollendet ſein. Die Uebung, wodurch dieſes bewerkſtelligt wird, kann aber nicht eher anfangen, als wenn die Erziehung in den Gegenden verſirt wo etwas der Idee des ganzen widerſprechendes vorkommt und ſeinen Siz hat. Vorher wird es eine Zeit geben wo ein ſolches Hinſtellen des der Idee widerwärtigen, um dadurch zum Streit aufzufordern, nicht nöthig iſt; und die Bewahrung iſt während dieſer Zeit das Hauptprincip. Es wird aber dies etwas abnehmendes ſein und ſein Ende gefunden haben ſchon vor dem Ende der Erziehung, d. h. das Freilaſſen des Lebens in ſeiner Einwirkung auf den Zögling muß in der lezten Periode ſeinen Ort haben und ſich vollenden, ſo daß die Uebung der Selbſtthätigkeit im Kampf ſchon da vollkommen im Gang iſt. — Von der anderen Seite ſcheint es eine Zeit zu geben wo noch keine Behütung nothwendig iſt, weil das noch nicht erwacht iſt in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältniſſe nachtheilig einwirken können, ſo daß zur Abwendung dieſes Nachtheiles die Selbſtthätigkeit zu erwekken noch kein Grund vorhanden iſt. Das Einſchließen iſt nur etwas erkünſteltes. Es giebt gewiß im Anfang der Erziehung eine Zeit während der Bewahrung und Behütung in vielfacher Hinſicht nur unnüze Sorge wäre, ſo wie am Ende der Erziehung der Kampf muß eingeleitet ſein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilſames Element ſein. Die Natur ſtimmt ſelber damit zuſammen. Nämlich alle beſtimmten Lebensthätigkeiten ſind in den erſten Anfängen ſchwach, bedürfen der Schonung; jeder Kampf würde ſie zerſtören. Je mehr ſie aber geſtärkt ſind, je mehr ſie durch die Behütung ſelbſt gewachſen ſind: um ſo

mehr muß man ſuchen ſie dem Kampf auszuſezen. — Laſſen Sie uns das an einem beſtimmten Beiſpiel veranſchaulichen. Wir wollen ſagen, die Selbſtſucht im Menſchen ſei dasjenige was der Idee des gemeinſamen Lebens widerſtreitet. Solche Einwirkungen alſo, die ſie erregen könnten, würden eine Zeit lang verhütet werden müſſen. Nachher aber wird eine Zeit kommen wo man dieſe Einwirkungen zulaſſen muß, damit der Zögling ſie kennen lerne und ſich ſeiner ſittlichen Thätigkeit bewußt dagegen ſtreite. So lange das Kind aber noch gar nicht in einem Gegenſaz gegen das gemeinſame Leben geſtellt iſt, d. h. ſo lange es noch keine Vorſtellung hat vom Eigenthum und von einem Widerſpruch ſeines und eines anderen Willens, wird alle Bewahrung überflüſſig ſein. Sobald aber das Kind etwas hat was ſein iſt, alſo auch einen eigenen Willen, dann würde die Periode der Behütung eintreten, d. h. das Entfernthalten ſolcher Beiſpiele welche einen Streit des eigenen Willens mit dem gemeinſamen aufweiſen, damit es von keiner mit dem allgemeinen Wohl in Widerſpruch ſtehenden Verleitung berührt werde, ſondern immer nur in der Gewöhnung der Harmonie bleibe. Eine andere Periode würde die ſein, wo man nicht weiter zu hindern hätte wenn dergleichen dem Kinde vor Augen tritt; zu befördern dagegen braucht man nie das Eintreten der Erſcheinungen die nachtheilig einwirken. Daß in Rükkſicht des Verhältniſſes der Perioden untereinander keine plözliche Unterbrechung ſondern überall ein allmähliger Uebergang ſtattfindet, ſcheint ſich von ſelbſt zu ergeben. — Dies war zu ſagen in Beziehung auf das differente Verhältniß des Behütens in der Zeit.

Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Gegenſtände.

Jezt iſt noch übrig die Frage zu beantworten, ob nicht auch in Beziehung auf die Gegenſtände die hiebei concurriren, alſo in Beziehung auf das materiale, ebenfalls ein diffe-

rentes Verhältniß obwalte. *) Um dieſe Frage zu beantworten und um eine allgemeine Formel zu finden, wird es nöthig ſein die Erſcheinungen zu claſſificiren in Rükkſicht derer die gegenwirkende und behütende pädagogiſche Thätigkeit geübt werden müßte. Streng genommen würde dieſes keine andere Aufgabe ſein als eine Verzeichnung des ethiſchen Gebietes, ja aller Gebiete auf welchen die Erſcheinungen liegen die pädagogiſche Thätigkeit hervorrufen und in Beziehung auf welche Fertigkeiten angeeignet werden ſollen. So aber können wir nicht zu Werke gehen; wir müſſen verſuchen etwas allgemeines aufzuſtellen.

Wir können uns alles was Behütung oder Gegenwirkung nothwendig macht unter zwei Hauptformen bringen, das unrichtige und das unſchöne, beides in allen Gebieten von denen hier die Rede ſein kann. **) Es giebt auf dem ſittlichen Gebiete etwas was wir das unrichtige nennen, weil es mit ſittlichen Säzen ſtreitet; es giebt anderes, was einen ſittlich widerwärtigen Eindrukk macht, z. B. Knauſerei. Das unrichtige widerſpricht beſtimmten Geſezen, das unſchöne aber dem was ſich nicht unter beſtimmte Formeln und Regeln bringen läßt, ſo daß man mit Beſtimmtheit ſagen könnte wo es

---

*) Die Vorleſungen $18\frac{20}{21}$ claſſificiren die nachtheiligen Einwirkungen 1) der Form nach; 2) dem Material nach. Formelle Claſſification. Zwiefache Maſſe nachtheiliger Einwirkungen; die eine läßt ſich zuſammenfaſſen unter den Begriff des böſen Beiſpiels; böſes Beiſpiel iſt etwas nur in ſo fern es Reiz hervorbringt und Nachahmung erwekkt. Die andere Maſſe unter den Begriff der Hemmungen, der Gewalt welche man auf die Jugend übt. Alles was die Entwikklung hemmt iſt Gewalt; alles was ihr eine falſche Richtung giebt, böſes Beiſpiel.

Materielle Claſſification, Unſchönes, Unrichtiges.

**) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Unſchön nennen wir in beiden Gebieten, dem univerſellen und individuellen, dasjenige was offenbar aus einem inneren unvollkommenen Zuſtande hervorgeht, auf ein inneres Mißverhältniß ſchließen läßt. In der Entwikklung für die Gemeinſchaft und in der Ausbildung der Eigenthümlichkeit iſt dagegen das Unrichtige dasjenige was die Differenz zwiſchen dem inneren Zuſtande des Menſchen und der Art wie der Menſch in der Erſcheinung ſich präſentirt, darſtellt.

anfange und aufhöre. Ebenſo im Gebiete der Fertigkeiten: was den Regeln einer Sprache widerſpricht, iſt unrichtig; aber ein holperichter Stil iſt unſchön. Ein drittes wird es nicht leicht geben. Denn jeder Widerſpruch gegen eine pädagogiſche Thätigkeit wird entweder wahrgenommen unter der Form des Gedankens, alſo als das unrichtige, oder unter der Form des Gefühls, alſo als das unſchöne. Eine dritte Wahrnehmung iſt nicht vorhanden. Die Frage könnte nur ſein, ob auch in den einzelnen Fällen beſtimmt werden könne was zu dem unrichtigen und was zu dem unſchönen gehöre. Doch zuerſt müſſen wir ſehen, ob die gegebene Eintheilung auch unſeren Bedürfniſſen angemeſſen, ob ſie uns förderlich ſei. Dabei wird es darauf ankommen, ob ſich beide Rubriken in einem beſtimmten Verhältniß befinden zu den beiden anderen der Behütung und Gegenwirkung.

Für das Gebiet des unrichtigen iſt die Maxime der Behütung unnüz.

Es wird wol wenig Beobachtung dazu gehören, um ſich zu ſagen, daß das unrichtige auf jedem Gebiet gebraucht werden könne um das richtige, d. h. die Regel der es widerſpricht, zu erläutern; ja daß es nicht möglich ſei die beſtimmte Regel anzuſchauen, ohne zugleich den Widerſchein, das Gegentheil, das unrichtige zu ſchauen. Auf dieſem Gebiete würde alſo die Methode der Behütung verkehrt ſein. Sehen wir zuerſt auf das ſittliche Gebiet. Wenn z. B. auf dieſem Gebiete ein Gebot oder Verbot aufgeſtellt wird: ſo entſteht ſogleich auch der Gedanke, das ſoll ich thun, das ſoll ich laſſen; ſo wird immer mit dem richtigen zugleich das unrichtige gegeben. Der Gedanke des Gegentheils iſt ſchon mitgeſezt. Ob es dann Erfahrungsfälle giebt oder nicht, das kann für uns hier nicht von Bedeutung ſein. Ebenſo wenn wir auf ſolche Fälle ſehen die mehr dem Gebiete der Fertigkeit ſich nähern. Wenn Regeln gegeben werden die eine beſtimmte Art und Weiſe ausdrükken: ſo werden auch hier die beſtimmten Fälle

des falſchen mitgegeben. Wenn ich die Regel gebe, das Verbum mit einem beſtimmten Caſus zu conſtruiren: ſo ſind mit dem richtigen auch zugleich die unrichtigen Fälle gegeben. Es iſt ein beſtimmter Cyklus gegeben in dem was der Regel zum Grunde liegt; was darüber hinausgeht, widerſpricht der Regel; mit der Regel tritt auch die Ausnahme in das Bewußtſein, und es iſt gleich viel, ob die Anſchauung, eine wirkliche Erfahrung hinzukommt oder nicht.

Für das Gebiet des unſchönen iſt die Maxime der Behütung an ihrer Stelle.

Der Unterſchied liegt darin, daß das unſchöne ſich der Beſtimmtheit des Maaßes entzieht. Denn wenn ich z. B. jemandem das Muſter einer ſchönen Schrift vorlege: ſo iſt keine beſtimmte Zahl der möglichen Abweichungen mitgegeben. Um unſchönes hervorzubringen, muß eine beſondere Neigung zum unſchönen vorhanden ſein. Dieſe Neigung aber wird dann durch Beiſpiele Vorſchub bekommen. Kann man beſtimmt annehmen, die Productionskraft für das gute oder ſchöne ſei da: ſo iſt nöthig dieſem Triebe ſo viel Muſterbilder als möglich vorzulegen, damit er auf der Bahn des ſchönen bleibe. Dagegen wenn man eine Neigung verſpürt zum unſchönen, iſt es heilſam ſolche Beiſpiele fern zu halten durch welche die Neigung aufgeregt werden könnte. *)

---

*) Es iſt zwar der Gegenſaz zwiſchen dem unrichtigen und unſchönen nur ein relativer, denn es giebt im Menſchen nichts rein mechaniſches, ſo daß alſo auch bei dem unrichtigen allerdings immer ein innerer Mangel zum Grunde liegt; allein der Unterſchied iſt doch nicht zu verkennen. Das unrichtige wirkt immer überwiegend auf dem mechaniſchen Wege der Nachahmung. Alles Aeußerlichwerden des inneren beim Menſchen leitet ſich immer fort an den äußeren Einwirkungen, an den Aeußerungen anderer. Der nachtheiligen Einwirknng falſcher Beiſpiele wird dadurch entgegengewirkt, daß der richtige Proceß in der Erziehung gemacht wird. Ganz anders beim unſchönen. Dies wirkt durch einen ſpecifiſchen Reiz. Es iſt leicht zu ermeſſen, daß auf dem Gebiete des unſchönen das Verhältniß der nachtheiligen Einwirkungen zu den

Behütung in Bezug auf Unſchuld.

Laſſen Sie uns dieſe Sache noch aus einem anderen Geſichtspunkte betrachten. Es kommt hier wieder auf einen Gegenſaz an, der ſich aber in zwei verſchiedene ſpaltet. Wir ſtellen gegenüber das richtige und das unrichtige, das ſchöne und das unſchöne. Die beiden Glieder das unrichtige und das unſchöne bilden nicht eine bloße Negation ſondern einen realen Gegenſaz. Ein ähnlicher Gegenſaz iſt es, wenn wir einander gegenüberſtellen das gute und das nichtgute oder das böſe. Zu dem böſen gehört das unrichtige und das unſchöne. Wir können aber auch hier noch weiter unterſcheiden das gute und böſe auf dem ſittlichen Gebiet, und das gute und ſchlechte auf dem techniſchen Gebiet. Wenn nun in irgend einer Beziehung in der Seele deſſen der in der Entwikklung begriffen iſt der Gegenſaz zwiſchen gut und böſe und ſchlecht noch nicht zum Bewußtſein gekommen iſt: ſo nennen wir das Unſchuld. Wo noch kein Bewußtſein von dem Gegenſaz iſt, da iſt auch keine Schuld. Zwar beziehen wir den Begriff der Unſchuld meiſt auf den Geſchlechtstrieb, aber das Wort ſpricht doch jenen weiten Sinn aus. Dies iſt nun gerade der Terminus, der ſehr häufig gebraucht wird um die Methode der Iſolirung zu rechtfertigen. Man ſagt, man müſſe die Jugend ſo lange als möglich in der Unſchuld bewahren. Wäre

---

poſitiven der Erziehung nicht daſſelbe ſein wird wie auf dem Gebiete des unrichtigen. Alles unrichtige gehört mehr oder weniger in das Gebiet der Uebung; Uebung und Wiederholung iſt zu ſeiner Aneignung erforderlich; es läßt ſich alſo auch durch Uebung wieder hinwegſchaffen. Bei dem unſchönen iſt Uebung nicht erforderlich; auf weit leiſere Weiſe ſchleicht es ſich ein. Dem unſchönen tritt nicht das ſchöne unmittelbar gegenüber. Das unſchöne liegt in einem Uebergewicht des ſinnlichen, leidenſchaftlichen, ungemeſſenen; das ſchöne hat ſeine Wurzel an dem höheren, das ſich im Menſchen erſt ſpäter entwikkelt als das Gegentheil. So z. B. Selbſtſucht früher als Gemeingeiſt. Es kann daher ehe das ſchöne ſich entwikkelt das unſchöne ein ſolches Uebergewicht erlangen, daß das ſchöne nicht mehr Raum findet und die Gegenwirkung nichts fruchtet. Hier ſcheint alſo die behütende Maxime an ihrer Stelle zu ſein.

dieſe Maxime unbedingt richtig: ſo müßten wir die obige Unterſcheidung, zufolge der nicht durchaus die Maxime der Behütung befolgt werden kann, aufheben. Wir haben deshalb zu prüfen, in wie weit jene Forderung die Unſchuld zu bewahren begründet ſei; es wird uns das zur Probe dienen für die Richtigkeit der von uns aufgeſtellten Unterſcheidung und Regel.

Wenn wir auf das Ende der Erziehung ſehen: kann es da wol heilſam ſein, den Zögling an die großen Lebensgemeinſchaften abzuliefern in dem Zuſtande der Unſchuld? Der einzelne, wenn er in dem Gebiet in welches er eingetreten iſt eben ſo feſtgehalten würde wie ihn die Erziehung durch die Behütung und Iſolirung feſtgehalten hat, würde keine Neigung und keine Veranlaſſung haben gegen die Regel zu handeln, und könnte ohne Nachtheil im Zuſtande der Unſchuld bleiben. Sitte und Geſez müßten das ganze politiſche Leben ſo geſtaltet haben daß das unſittliche, unſchöne nirgend vorkäme. Aber es würde uns doch gleich ein Gebiet einfallen wo wir dies verwerfen müßten. Auf dem Gebiete der Erkenntniß nämlich müßte doch der Gegenſaz entwikkelt, zum Bewußtſein geworden ſein, wenn es anders ein Verhältniß geben ſoll zwiſchen der Erkenntniß und der beſtimmten Thätigkeit des Menſchen. Der Sündenfall iſt der Uebergang des Menſchen von der Unſchuld zur vollkommneren Erkenntniß. Sowie aber die Erkenntniß geſezt iſt, ſo iſt auch das Bewußtſein des Gegenſazes geſezt. Vollſtändig muß nun dieſer Gegenſaz entwikkelt ſein in denjenigen welche die Erziehung leiten und das Geſchäft der Behütung ausüben, Sitte und Geſez feſtſtellen. Entweder müßten wir annehmen, daß dies in einem gewiſſen Grade eine allgemeine Aufgabe, eine Thätigkeit aller erwachſenen ſei, oder daß eine Claſſification zu machen ſei, einige im Zuſtande der Erkenntniß um alles zu leiten, während andere im abſoluten Zuſtande der Unſchuld wären. Die lezten, wenn man ſie nämlich ganz von der Entwikklung der Erkenntniß zurükkhalten könnte, würden ſich nicht

unfrei fühlen, weil ſie nirgend Hemmungen ihrer Handlungen verſpürten; denn ihre Handlungen wären gut, weil ſie in Uebereinſtimmung geſezt wären durch Gewöhnung und Behütung. Aber für die anderen würden ſie doch die abſolut unfreien ſein. Es wäre aber auch gar keine Mittheilung zwiſchen den erſten und den lezten möglich, wenn die Bedingung geſtellt wäre, daß jene die Erkenntniß entwikkeln, dieſe nicht. Die Mittheilung nn nur durch die Rede geſchehen; die Rede aber ſpricht die Gedanken aus; wo Gedanken ſind wird auch Erkenntniß ſein. Wäre nun für die einen die Erkenntniß verſchloſſen: ſo würde eo ipso die Gemeinſchaft gleich Null geſezt. Das Extrem läßt ſich alſo hier nicht feſthalten. Aber je weiter ein Theil des ganzen davon entfernt iſt, durch den Gedanken in ſeiner ſtrengen Form geleitet zu werden: deſto eher iſt es möglich ihn auf dem Wege der Bewahrung und Unſchuld zu einer Uebereinſtimmung mit dem ganzen zu bringen.

Hier nun findet eine bedeutende Differenz ſtatt zwiſchen dem männlichen und weiblichen Geſchlecht. Erſteres verſirt mehr auf dem Gebiete des Gedankens, lezteres auf dem des Gefühls; es wird mehr durch das Gefühl als durch den Gedanken geleitet. Vorläufig würden wir alſo ſagen können, daß für das weibliche Geſchlecht, in ſo fern es in der Erziehung von dem männlichen geſondert iſt, ein größeres Gebiet für die Anwendung der Marime der Iſolirung und Behütung ſich eröffnet, und daß dieſe Methode bei dieſem Geſchlechte weniger Nachtheil haben wird als bei dem männlichen. Wir können uns dieſe Differenz von unſern gewählten terminis aus erklären. Wenn wir beide Geſchlechter auf gleicher Stufe der Entwikklung vergleichen: ſo ſehen wir immer bei dem männlichen Geſchlechte die Neigung den Gegenſaz des ſchönen und unſchönen auf das Gebiet des richtigen und unrichtigen zurükkzuführen, alſo immer die ſtrenge Form des Gedankens; dagegen bei dem weiblichen Geſchlechte ſtets mehr die Neigung das unrichtige auf die Formel des unſchönen zu bringen.

Wie weit nun aber überhaupt ganz im allgemeinen die

Maxime der Behütung rathſam ſei, das wird daraus erhellen, wie weit der Zuſtand in welchen die jüngere Generation eintreten ſoll den einzelnen mehr durch das ganze gebunden ſein oder frei läßt. Nämlich im erſten Falle wird natürlich die iſolirende Maxime am ſtärkſten hervortreten können; im lezten Falle wird die Behütung früher aufzuheben und überhaupt zu beſchränken ſein, weil dann die Erſcheinung des unrichtigen, unſchönen nicht fehlen wird, und eine Baſis des Widerſtandes gelegt ſein muß.

Differentes Verhältniß der Maxime des Behütens in Beziehung auf den Gegenſaz zwiſchen inneren und äußeren Einwirkungen.

Nun aber ſind wir auf den Punkt gekommen wo wir noch eine andere Differenz müſſen in Betracht ziehen. Wir ſagten in Beziehung auf die Erſcheinungen denen entgegengewirkt werden müſſe, es könne die Störung von außen und von innen kommen. Jezt da wir eine neue Duplicität und beſtimmte Reſultate gefunden haben, fragt es ſich, wie dieſe beiden verſchiedenen Einwirkungen, der Gegenſaz der inneren und äußeren Einwirkungen, ſich dazu verhalten. Der Gegenſaz zwiſchen dem unrichtigen und unſchönen ſtellte ſich uns, wenn auch nur relativ, feſt; es ergab ſich uns ſodann, daß die Methode der Gegenwirkung überwiegend geeignet ſei in Betreff des unrichtigen, die der Behütung in Betreff des unſchönen; ebenſo, daß beides verſchieden zuzulaſſen ſei für die verſchiedenen Geſchlechter, beides auch verſchieden rathſam je nach dem Zuſtand in welchen die erzogene Generation eintreten ſoll. So weit ſtanden die Sachen feſt. Nun handelt es ſich um den Gegenſaz zwiſchen den inneren und äußeren Einwirkungen. Es entſteht aber nichts durch Einwirkung von außen, wenn nicht eine innere Thätigkeit hinzukommt, und ebenſo entfaltet ſich kein innerer Impuls als Thätigkeit nach außen ohne Veranlaſſung von außen. Es iſt alſo auch dieſer Gegenſaz nur ein relativer aber doch ein Gegenſaz. Die Einwirkung welche eine pä-

dagogiſche Thätigkeit hervorruft, iſt eine von außen bewirkte dann, wenn ſie im inneren nicht würde entſtanden ſein wenn nicht die äußerliche Veranlaſſung gegeben worden wäre; und eine Einwirkung, Erſcheinung iſt eine von innen kommende, wenn wir ſagen können, dieſe Erſcheinung würde doch von innen heraus ſich entwikkelt haben, wenn auch nicht gerade dies äußere dazu gekommen wäre. Trägt nun dieſer Gegenſaz etwas aus in Beziehung auf die beiden Verfahrungsweiſen der Behütung und Gegenwirkung? Das angeborene laſſen wir aus dem Spiel, und verwandeln es uns bloß in etwas was die Erziehung in irgend einem Momente vorfindet. Denken wir uns nun eine Neigung zum unrichtigen und unſchönen ſchon innerlich geſezt: ſo iſt von dieſem Augenblikk in Beziehung auf das beſtimmte Gebiet die Behütung und Ausſchließung überflüſſig, nämlich was die Kenntniß der Sache betrifft; denn dieſe iſt dann von innen ſchon gegeben. Alſo kann die Behütung nicht das Wiſſen um dieſen Gegenſaz des unſchönen und unrichtigen verhindern. Aber von dem Augenblikk an, wo die Neigung in eine beſtimmte Thätigkeit auch übergeht, iſt die Behütung eine nothwendige, damit nicht durch das Beiſpiel die Neigung genährt werde. Hier ſcheint ein Widerſpruch zu ſein. Dann wäre die Methode nicht anwendbar auf dieſem Gebiete. Allein es kommt nur darauf an, daß die Erſcheinungen die abgewehrt werden ſollen aus zwei verſchiedenen Geſichtspunkten betrachtet werden, und daß in der Anwendung die daraus ſich ergebenden Beziehungen beſtimmt getrennt werden. Der Widerſpruch hebt ſich auf, indem ſich das Bewußtſein überhaupt, und der auf den Willen wirkende Reiz trennen läßt. Ob eine ſolche Trennung möglich ſei, könnten wir eigentlich nur aus einer Ueberſicht aller verſchiedenen Fälle entnehmen; um die Unterſuchung zu vereinfachen, reduciren wir dieſe Fälle auf unſere Eintheilung in das unrichtige und unſchöne. Zu dem unrichtigen als ſolchem, wenn nicht etwas anderes damit verbunden iſt, kann es eigentlich keinen Reiz ge-

ben. Zwar ſcheint wenn wir auf das ethiſche Gebiet ſehen, wo alle geſezwidrigen Handlungen auch als unrichtige anzuſehen ſind, das unrichtige als ſolches einen Reiz haben zu können. Allein es iſt nicht das geſezwidrige worin der Reiz liegt, ſondern es iſt in dem materiellen der Handlung etwas was ihn hervorbringt. Sobald die Jugend in den Bereich der Kenntniß des Geſezes kommt: ſo iſt die Kenntniß des unrichtigen mit gegeben, aber nicht der Reiz, der immer in einem anderen ſeinen Urſprung hat. Alſo wäre es möglich beides zu ſondern. — In Beziehung auf das unſchöne werden wir dieſelbe Antwort finden die wir in Beziehung auf das von außen veranlaßte gegeben haben. Hier iſt mit der Kenntniß des ſchönen nicht zugleich Kenntniß des unſchönen gegeben; es müßte alſo verhütet werden daß ein ſolches Bewußtſein entſtehe. Das aber hat niemand in ſeiner Gewalt. Nehmen wir nun zuſammen den Reiz den das unrichtige haben kann, und den Reiz aus dem das unſchöne hervorgeht, und fragen wir, Was iſt denn innerlich was auf ſolche Art ſich entwikkeln kann, je weniger die Einwirkung von außen dominirt: ſo müſſen wir ſagen, wenn ſich aus dem inneren heraus eine ſolche Neigung zum unrichtigen und unſchönen entwikkelt, daß dies etwas krankhaftes ſei. Die Verhütung würde darin liegen, daß ſo etwas vor der pädagogiſchen Einwirkung nicht entſtände, ſondern daß immer vorher ſchon die pädagogiſche Thätigkeit wirke. Dies ſezt aber eine aller Erfahrung vorangehende Kenntniß voraus; und zwar müßte dann dieſe Kenntniß eine ganz allgemeine ſein, ſo daß man aus beſtimmten Kennzeichen ſchließen könnte, welche unrichtige Neigungen im inneren eines Menſchen gegeben ſeien. Es würde dabei alles auf die perſönliche Conſtitution ankommen. In dem Maaß als man weiß welche widerwärtige Neigungen in einem Menſchen ſich entwikkeln werden, in dem Maaß iſt es möglich ſie zu verhüten. In ſo fern hier das beſondere aus einem allgemeinen erkannt werden ſoll, müßten wir auch dies allgemeine vorher aufſtellen. Wir werden dabei auf das anthropologiſche zurükkgeführt; ob in ſo

fern es pſychologiſches iſt, oder phyſiologiſches, wiſſen wir noch nicht. Man müßte zunächſt die Neigungen claſſificiren. Fänden ſich dann ſolche, die aus demjenigen ſich entwikkelt hätten was nicht ſein dürfte: dann müßte alsbald das präcautive Verfahren eintreten. Das anthropologiſche aber auf welches man zurükkgehen müßte wären die Temperamente, d. h. die Miſchungsverhältniſſe der einzelnen Lebensfunctionen. Nun haben wir uns die Grenze ſtekken müſſen, nicht in andere Disciplinen hinüberzuſchweifen und aus ihnen das Geſez herüberzunehmen. Wir wollen uns alſo, ohne daß daraus etwas geſchloſſen werden ſoll, an die populäre Vorſtellung der vier Temperamente halten. Die Fragen welche wir zu beantworten haben ſind dieſe. Zuerſt, Giebt es Kennzeichen, aus denen man, ehe noch das Temperament etwas unrichtiges oder unſchönes entwikkelt hat, das Temperament ſelbſt erkennen kann? Zweitens, Giebt es Mittel das unſchöne zu verhüten? Es könnte freilich noch gefragt werden, ob denn mit den Temperamenten das unſchöne zuſammenhange. Allein es iſt nicht in Abrede zu ſtellen, daß jedes Temperament in eine beſondere Art der Unſittlichkeit ausſchlagen kann, ja daß jedes Temperament ſeine eigene Verrükktheit hat, d. h. die fix gewordene Krankheitsform dieſer Conſtitution. Denn abgeſehen von einzelnen phyſiſchen localen Urſachen, wenn das Temperament über das Maaß der Vernunft hinausgeht: ſo entwikkelt ſich die Verrükktheit, verſchieden nach den Temperamenten; bei den phlegmatiſchen zeigt ſie ſich als Blödſinn, bei den choleriſchen als Raſerei, bei den ſanguiniſchen als Tollheit, bei den melancholiſchen als Wahnſinn. Es giebt alſo gewiſſe Indicien, und es läßt ſich vertheidigen, die Unſittlichkeiten die aus den einzelnen Temperamenten ſich entwikkeln als eine Stufe zu der jedem Temperament eignenden Verrükktheit anzuſehen. Allein die Vernunft wie ſie das zuſammenhaltende Band des ganzen menſchlichen Lebens iſt, iſt dies auch in Beziehung auf die einzelnen Erſcheinungen der menſchlichen Natur; in ſo weit ſie die verſchiedenen Func-

tionen des Lebens auch in ihrem mannigfachen Miſchungsverhältniß zuſammenhält, wird das Temperament auch ohne unſchönes zu offenbaren ſich entfalten können. Wollen wir alſo in Beziehung auf die zuerſt geſtellte Frage nach Kennzeichen des Temperaments uns umſehen: ſo brauchen wir allerdings nicht erſt abzuwarten daß unſchönes ſich entwikkele, um aus dieſem das Temperament zu erkennen. Das unſittliche was ſich aus dem Temperament entwikkelt iſt nicht Manifeſtation des Temperaments an und für ſich, ſondern eine Manifeſtation des Mißverhältniſſes zwiſchen den einzelnen Lebensfunctionen und der Vernunft als der höchſten Einheit. Iſt nun hier eine Verhütung möglich? Es kann durchaus nicht die Aufgabe ſein, die Entwikklung des Temperamentes ſelbſt zu hemmen, ſondern die ganze Aufgabe wird darin liegen, daß die Entwikklung der Vernunft unterſtüzt werde; und darin wird die Sicherheit ſein, daß nicht das Maaß zerſtört werde. — Sieht man aber mehr auf dasjenige was dem Anfange nahe liegt, daß es ebenſo gewiſſe unrichtige Neigungen giebt die mehr mit dem einen oder anderen Temperamente zuſammenhangen: ſo fragt ſich, ob man nicht vor der Entwikklung der Vernunft auf die einzelnen mehr ſinnlichen Lebensfunctionen wirken könne. Da es nun doch immer gewiſſe Verhältniſſe und Gegenſtände giebt an die ſich das unrichtige und unſchöne überwiegend anſchließen kann: ſoll man die Berührung mit ſolchen Gegenſtänden oder das Entſtehen ſolcher Verhältniſſe hemmen? Dann würden wir immer zugleich auch das hemmen woraus ſich die menſchliche Thätigkeit überhaupt entwikkelt, und man würde ſoviel verlieren als gewinnen. In wie fern aber nun — da wir doch leibliches und geiſtiges, entweder eines oder das andere, oder auch beides zuſammen, bei ſolchen Differenzen vorausſezen müſſen — leibliches dabei im Spiel wäre, daß das Temperament ſich bis zu einer gewiſſen Einſeitigkeit entwikkelte; und in ſo fern die phyſiſche Entwikklung der Vernunftentwikklung voranginge und die Herrſchaft der Vernunft untergeordnet wäre, alſo vor-

ausgeſezt werden dürfte, daß man eine phyſiſche Einwirkung anwenden könnte: unter dieſer Vorausſezung würde eine ſolche Einwirkung einzuſchlagen ſein, damit die Vernunftentwikklung nicht gehemmt würde ſondern leichter fortſchreiten könnte. Wo es alſo rein phyſiſche Einwirkungen giebt gegen die Einſeitigkeit des Temperamentes, da wird es richtig ſein daß man dieſe eintreten läßt ſobald ſich ein Temperament einſeitig hervordrängt. So, um ein Beiſpiel zu nehmen, könnte eine Beſchleunigung des gehemmten Blutumlaufs in manchen Fällen förderlich erſcheinen. Dies geht aber in das phyſiologiſche hinüber; es wären dann immer die Aerzte um Rath zu fragen. Wenn dieſe übereinſtimmten daß bei dieſem oder jenem Temperamente dieſe oder jene Vorzeichen ſich fänden, und ſie könnten zugleich Mittel zur Verhütung geben: ſo würde das in unſere präcavirende Methode gehören und das einzige auf dieſem Gebiete ſein. — Dies ſcheint aber ſo ſehr auf der einen Seite zu liegen, daß man verſucht wird zu ſehen ob nicht auf der entgegengeſezten Seite etwas entſprechendes iſt. Das dem rein leiblichen gegenüberſtehende iſt das rein geiſtige. Wir haben als möglich hingeſtellt, daß phyſiſch eingewirkt werden könne um den ſpecifiſchen Reiz abzuſtumpfen. Wir werden rein vom pſychiſchen Geſichtspunkt aus ebenſo vorausſezen können, daß wir mit Beziehung auf die rein intellectuelle Entwikklung auch ehe der krankhafte Reiz zum Vorſchein kommt der Vernunft eine Gewalt zu ſichern im Stande ſind, um dieſem Reiz zuvorzukommen oder ſeine Stärke abzuſtumpfen. Nun aber latitirt im Anfange des Lebens die Vernunft, die Entwikklung der Lebensfunction geht voran, die Beziehung der Intelligenz darauf folgt immer erſt nach. Es ſcheint alſo als ſei zunächſt die Einwirkung auf die Intelligenz nicht das erſte. Allein es giebt gewiſſe Lebensfunctionen die ſich erſt ſpäter entwikkeln, wenn es ſchon eine Thätigkeit der Intelligenz giebt; dahin gehört z. B. der Geſchlechtstrieb; und man könnte wenigſtens in Beziehung auf dieſe ſpäter hervortretenden Functionen durch die Intelligenz, die ſchon in anderen Gebieten des

Lebens und in Bezug auf die früher hervortretenden Functionen ſich entwikkelt hätte, dahin wirken daß der krankhaften Entwikklung des Triebes vorgebeugt würde. Jedoch iſt nicht zu läugnen daß dieſer Fall nur in Beziehung auf einzelne Functionen eintreten würde und in eine ſpätere Periode des Lebens gehört. Wollen wir im allgemeinen der krankhaften Entwikklung des Reizes von der Intelligenz aus entgegenwirken: ſo müſſen wir, da es einen Zuſammenhang und eine Verwandtſchaft der einzelnen Functionen unter einander, und ebenſo eine Beziehung und einen Einfluß der Intelligenz auf jene giebt, eine Harmonie in dem Verhältniß der verſchiedenen Lebensfunctionen und der Intelligenz zu erhalten ſuchen. In der richtigen Zuſammenſtimmung des einzelnen liegt die Sicherheit gegen die abnorme Entwikklung, und von je mehr Seiten die Harmonie ſchon entwikkelt iſt, deſto mehr Hoffnung iſt daß der Proceß der Erziehung überhaupt regelmäßig werde vor ſich gehen und abgeſchloſſen werden. Was aber kann das anders heißen als daß hier ganz von ſelbſt die präcavirende Methode übergeht in die unterſtüzende? Denn der Grund zur Harmonie iſt in jedem Menſchen gegeben, die Harmonie in jedem wenn auch auf eigenthümliche Weiſe angelegt. Dieſe Harmonie fördern durch pädagogiſche Thätigkeit, heißt den im Menſchen liegenden Keim, die Anlage zum ſchönen in ſo weit es auch das gute unter ſich begreift, unterſtüzen; und dieſe Unterſtüzung iſt die beſte Präcaution gegen die abnorme Entwikklung des einzelnen.

So kommen wir alſo wieder auf die allgemeine Anſicht zurükk, daß die unterſtüzende Seite der Erziehung die weſentliche und die primitive iſt, weil auch die andere Seite derſelben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterſtüzung zurükkgeht und nur nothwendig wird unter Vorausſezung eines Mangels an Zuſammenſtimmung im menſchlichen Leben überhaupt.

Indem wir aber in Beziehung auf dasjenige was ſich rein von innen heraus krankhaftes entwikkelt, als das vorzugsweiſe vorbeugende Mittel genannt haben die kräftigſte Unterſtüzung in der Zuſammenſtimmung der Entwikklung der ganzen Anlage des Menſchen in allen Lebensfunctionen, haben wir die phyſiſchen Präcautionsmittel noch ganz unbeſtimmt gelaſſen. Sie liegen aber auch an einem Ort von dem wir erſt ſpäter ſehen werden ob wir auf ihn werden Rükkſicht nehmen können oder nicht. Vorausgeſezt daß ſich uns phyſiſche Präcautionen auch auf dem unmittelbaren Gebiete der Erziehung als nothwendig ergeben werden, ſo würden doch auch ſie nur Hülfsmittel ſein dürfen um die harmoniſche Entwikklung zu fördern. Sollten ſie aber aus dem Gebiete der Erziehung auszuſchließen ſein, dann würden wir rein von der Intelligenz aus auch auf die animaliſche Seite des Lebens zu wirken haben. Gegenwirkungen aber bleiben jedenfalls nothwendig, da auch ohnerachtet aller angewandten Präcautionsmittel häufig auch von innen heraus krankhaftes ſich entwikkelt, und es würde nun, obgleich die Unterſtüzung die primitive Seite der Erziehung iſt, dennoch zunächſt unſere Aufgabe ſein die ſecundäre Erziehung zu entwikkeln.

Theorie der Erziehung in ſo fern dieſe Gegenwirkung iſt. *)

Indem wir die Theorie der Erziehung in ſo fern ſie ſich als Gegenwirkung zeigt gegen dasjenige was ſich von ſelbſt im Zögling der pädagogiſchen Aufgabe widerſtreitend entwikkelt, jezt aufſtellen wollen, wird zuerſt nothwendig ſein den Umfang dieſer pädagogiſchen Thätigkeit zu beſtimmen und zu gliedern. Dies leztere kann nicht anders geſchehen als ſo, daß wir einen Theilungsgrund unſeres Gegenſtandes, einen Gegenſaz aufſuchen; wir werden aber dann mit der Gliederung auch zugleich den Umfang finden.

*) Vgl. Vorleſ. 1814 Stunde 16, und Vorleſ. $18\frac{20}{21}$, Die Gegenwirkung.

Gliederung und Umfang der Gegenwirkung.

Es iſt bekannt daß man gewöhnlich die Erziehung überhaupt als Gegenwirkung und Unterſtüzung eintheilt in phyſiſche und moraliſche oder intellectuelle. Alle Eintheilungen die man gewöhnlich aufſtellt klingen zwar nicht ſo: aber ſie beruhen doch immer auf dem Gegenſaz von Leib und Seele, Natur und Geiſt. Es iſt aber mit dieſer Eintheilung eine mißliche Sache, weil man fragen muß, wo Leib und Seele, Natur und Geiſt ſich ſcheiden; und dieſe Grenze iſt ſchwer zu beſtimmen.

Sehen wir einmal von dem Gebiete der Erziehung ab und betrachten den Menſchen in ſeiner vollſtändigen Entwikklung. Iſt der Menſch vollſtändig entwikkelt, und dennoch eine Gegenwirkung nothwendig: ſo ſezt dies einen krankhaften Zuſtand voraus. Was aber hier auf Rechnung des leiblichen und was auf Rechnung des geiſtigen komme, darüber hören wir die verſchiedenſten Anſichten, und es verwirrt ſich alles. Soll über einen Verbrecher geurtheilt werden, ſo giebt es wol kein Verbrechen von dem der Vertheidiger nicht einen leiblichen Grund aufſuchen könnte. Und auf der anderen Seite, wiſſen die Aerzte im leiblichen nicht mehr aus und ein, dann ſuchen ſie die Sache in das geiſtige hinüber zu ziehen. Durch geiſtiges leibliches zu bewirken iſt nicht ſchwer, und umgekehrt.

Ebenſo iſt es auf dem Gebiete der Erziehung. Wenn wir demnach unſeren Gegenſtand nach dieſem Gegenſaz ordnen und theilen wollten: dann würde jedesmal ſo oft ſich etwas rein leibliches entwikkelte welches eine Gegenwirkung nothwendig machte, dies am beſtimmteſten aus dem Gebiete der Erziehung fallen und in das der Arzneikunde eintreten. Der Erzieher ſcheidet aus, der Arzt tritt ein. Die einzige Frage wäre hier, Wo ſoll der Erzieher austreten und der Arzt ein? Aber auch dieſe Frage kann nicht von den Erziehern allein ſondern nur mit Hülfe des Arztes gelöſt werden, und Erzieher und Arzt müßten dann übereinſtimmen. Wir können nur ſa-

gen, auf der einen Seite findet ſehr oft eine zu große Aengſtlichkeit ſtatt, welche die Hülfe der Kunſt zu ſchnell ſucht; aber durch Vorgreifen der Kunſt wird die Natur in ihrem eigenen Gange gehemmt und von ihren gewöhnlichen Functionen entwöhnt; ſo tritt dann oft Verwöhnung und Verweichlichung ein. Auf der anderen Seite kann man auch die Kunſt zu lange verſchmähen zum großen Schaden der Entwikklung des Menſchen oder des Lebens überhaupt. So wäre denn hier ein Grenzgebiet, und es käme dann immer alles an auf die Uebereinkunft zwiſchen Arzt und Erzieher. Darüber aber Cautelen und Marimen aufzuſtellen kann nicht die Aufgabe der Pädagogik allein ſein, ſondern dies würde ganz allgemein zu behandeln ſein außer unſerem Gebiete, und nur in Beziehung auf das was man als das rein leibliche anzuſehen geneigt ſein möchte, hätte die Pädagogik die Grenzpunkte aufzuſtellen zwiſchen dem pädagogiſchen und ärztlichen Verfahren. — Aber wie ſtellt ſich nun die Sache, wenn nicht rein leibliches die Gegenwirkung nothwendig macht? Es kann ja auch wie es ſcheint ein rein geiſtiges Gebiet geben ohne allen leiblichen Antheil, und auch ein drittes Gebiet, nämlich ein gemiſchtes, in welchem alles was zur Erſcheinung kommt nach der leiblichen und geiſtigen Seite hin gerichtet iſt und als leibliches und geiſtiges zugleich die Gegenwirkung hervorruft.

Es fragt ſich nur, ob es etwas geiſtiges giebt das wir wahrnehmen können ohne daß es zugleich leibliches iſt? Gewiß nicht. Wenn wir auch das rein geiſtigſte nehmen, die Geſinnung und das Denken: ſo können wir doch keins von beidem anders als leiblich wahrnehmen. Das Denken nehmen wir durch die Sprache wahr; die Geſinnung durch ihre eigenthümliche Aeußerung, ſei ſie Rede als Zeugniß, oder That als Beweis der Geſinnung. Beides iſt leiblich. Es giebt kein Denken ohne Worte; denken und reden iſt eines und daſſelbe. Wird nicht laut geredet, dann innerlich. Ehe das Denken Rede wird, iſt es bloß ein denken wollen aber nicht denken. Ebenſo iſt es auf der eigentlich ethiſchen Seite der Geſinnung; die

Geſinnung iſt eigentlich auch nur ein handeln wollen. Handeln und denken haben alſo denſelben Anfang. Ein rein geiſtiges ſezen ohne alles leibliche, außer dem was gemiſcht iſt, iſt eine bloße nicht realiſirbare Abſtraction auf unſerem Gebiete. So wird es alſo auch keine Gegenwirkung geben die man als rein geiſtig auf rein geiſtiges bezogen anſehen dürfte.

Wie iſt es nun? Ein rein leibliches haben wir oben zugegeben; wir ſagten nur, dies ſcheide aus unſerem Gebiete. Ein rein geiſtiges können wir nicht nachweiſen und dem rein leiblichen gegenüberſtellen. Dann würde die Symmetrie geſtört, und dies würde den Verdacht gegen die Eintheilung noch verſtärken. Wir wollen noch einmal ſehen ob nicht eins von beiden falſch ſei, ein rein leibliches zu ſezen, und ein rein geiſtiges nicht zu ſezen. Es wird nicht ſchwierig ſein die Behauptung zu rechtfertigen, daß es für unſer Gebiet auch kein rein leibliches geben könne, ſondern jedes leibliche auch auf das geiſtige Einfluß habe. Keine Störung des Leibes iſt ohne Störung einer geiſtigen Function; und jede Störung einer leiblichen Function iſt immer auch zugleich eine Störung der Lebenseinheit, und muß daher auch auf die geiſtige Seite derſelben von Einfluß ſein. Es kann auch ein ſo kräftiges und geſchärftes Wahrnehmungsvermögen geben, daß auch das Geſtörtſein der leiblichen Function erkannt wird durch die Aeußerungen die ſich zunächſt auf das Gebiet des geiſtigen beziehen und eine Störung des geiſtigen manifeſtiren. So kann die Trägheit auch einen leiblichen Grund haben.

Da ſich nun dies was wir hier nur angedeutet haben ganz allgemein anwenden läßt: ſo iſt für uns klar daß der Gegenſaz von Leib und Geiſt nichts recht beſtimmtes leiſten kann.

So müſſen wir denn ſagen, Alles worauf Gegenwirkung ſoll gerichtet werden, iſt eine Miſchung von geiſtigem und leiblichem, und es kommt nur auf das mehr oder weniger des einen oder des anderen an. Da wir es hier nur mit den Gegenwirkungen zu thun haben: ſo iſt es für uns weniger von Intereſſe zu wiſſen, auf welcher Seite das Ueber=

gewicht iſt in denen in Beziehung auf welche eine Gegenwirkung ſtattfinden ſoll, als zu wiſſen, auf welcher Seite der Gegenwirkung das größere Uebergewicht liegen ſoll. Denn a priori können wir nicht ſagen, daß wenn in den zu erziehenden das leibliche vorherrſcht, auch beim leiblichen die Erziehung und Gegenwirkung anfangen und vorherrſchen ſoll, und umgekehrt beim geiſtigen ebenſo.

Wir ſuchen alſo, da der Gegenſaz zwiſchen leiblichem und geiſtigem auf eine untergeordnete Stelle zurükktritt, einen anderen Eintheilungsgrund, und richten deshalb unſere Aufmerkſamkeit zunächſt, nach Beſeitigung beider Extreme des rein leiblichen und geiſtigen, auf das mittlere Gebiet wo beides in einander iſt.

Was kann nun hier vorkommen um eine Gegenwirkung eintreten zu laſſen? Nach der allgemeinen unmittelbar aus dem Leben hergenommenen Anſicht giebt es eine ſolche Miſchung, ein ſolches Ineinander von leiblichem und geiſtigem, wodurch immer eine Gegenwirkung hervorgerufen wird. Nämlich die gewöhnliche Anſicht iſt dieſe, Die Seele, der Geiſt ſoll herrſchen ſeiner Natur nach, das leibliche ſoll ſich dazu als Werkzeug verhalten; kehrt ſich nun dieſes Verhältniß um, ſo daß die leiblichen Functionen herrſchen: ſo iſt das eine Erſcheinung die nicht ohne Gegenwirkung bleiben kann. Fragen wir, gilt das für das ganze menſchliche Leben? ſo können wir dies nicht unbedingt bejahen. Es giebt eine Periode wo die geiſtigen Functionen noch ganz zurükktreten, wo alſo die leiblichen Functionen nicht in einem ſolchen nur dienenden Verhältniß ſtehen. Dieſe Periode geht rükkwärts bis zu dem uns ganz verborgenen Anfange des Lebens. Erſt weiter hin in der Entwikklung des Lebens tritt ein Punkt ein wo ſich dies umzukehren ſcheint. Die plaſtiſche Kraft wodurch ſich der Menſch im Mutterleibe bildet, iſt in ihrer erſten Wirkung etwas leibliches; und das leibliche erſcheint wo das geiſtige noch gar nicht erſcheinen kann. Wenn man nun dieſen Gegenſaz als einen

fundamentalen anſieht: ſo kann man ſagen, die Seele ſei es ſelbſt welche den Leib ſich bilde. Es kann dies wahr oder nicht wahr ſein, je nachdem man den Ausdrukk Seele im engeren oder weiteren Umfange nimmt. Verſteht man mit Ariſtoteles darunter die organiſche Lebenskraft: *) ſo läßt ſich jene Behauptung rechtfertigen, aber ſo wie wir den Ausdrukk gewöhnlich gebrauchen, beſonders in Beziehung auf den einzelnen wenn er ſchon auf einer höheren Stufe der Entwikklung ſteht: dann verbinden wir mit dem pſychiſchen ſtets auch das phyſiſche. Soll nun die gewöhnliche Anſicht des Lebens, daß das geiſtige herrſchen und das leibliche gehorchen müſſe, für die Pädagogik durchaus maaßgebend ſein: dann müßte doch erſt entſchieden ſein, wo und wann die Herrſchaft des Geiſtes beginne; es müßte der Punkt beſtimmt werden, wo diejenige pädagogiſche Thätigkeit welche den einzelnen Mißverhältniſſen des leiblichen zum geiſtigen entgegenwirkt, anfangen könne. Alles dieſem Punkte vorhergehende würde dann nur leibliches ſein.

Es iſt aber noch eine andere Einwendung gegen dieſe gewöhnliche Anſicht hervorzuheben. Nämlich auch im ſpäteren Leben giebt es einzelne Momente, längere oder kürzere, wo das leibliche dominirt, ja wo wir verlangen daß das geiſtige dem leiblichen diene. Soll der Körper ernährt werden, ſo kann das nur in einer Reihe von Momenten geſchehen; wollten wir während dieſer Zeit anſtrengende geiſtige Thätigkeit ausüben, ſo würde der Arzt dies verbieten. Das geiſtige iſt für dieſe Momente unter die Herrſchaft des leiblichen geſezt. — Sehen wir ferner auf den Gegenſaz von Schlaf und Wachen, und können wir nicht anders als den Schlaf auch zum Leben rechnen: ſo finden wir auch hier daß im Schlaf die leiblichen Functionen dominiren; die Thätigkeit des geiſtigen dagegen kann nur unſicher aufgefaßt werden. Wollte jemand ſagen, vom Schlaf reden wir nicht: gut, ſo giebt es doch

*) Die bildende Kraft und zugleich auch das Reſultat des Organismus, ἐντελέχεια.

einen Uebergang vom Wachen zum Schlaf, und dieſer iſt immer nichts anderes als ein förmlicher Ausſpruch daß nun die Herrſchaft der leiblichen Functionen anfangen ſoll. Des Schlafes ſich erwehren zu können iſt für die Dauer unmöglich.

So hat denn das Verhältniß des geiſtigen als des dominirenden zu dem leiblichen als dem ſubordinirten im Verlauf des Lebens ſelbſt ſeine Ausnahmen, und dieſe nicht als etwa zufällige ſondern als periodiſch wiederkehrende Zuſtände, ganz in Analogie mit der frühesten Lebensperiode, wo die leiblichen Functionen überhaupt dominiren. Wir können ſie alſo auch als ein Zurükkſinken in jene Periode betrachten. Darin freilich ſind die periodiſch wiederkehrenden Zuſtände in denen das leibliche vorherrſcht von jener Periode des Lebens verſchieden, daß in ihnen das geiſtige nicht ganz zurükktritt ſondern ſich manifeſtirt; denn auch im Schlaf tritt geiſtiges hervor, wenn auch auf unbewußte Weiſe; und auch in den Ernährungsmomenten ſoll immer noch geiſtiges ſein. Aber die geiſtigen Thätigkeiten im Schlafe ſind ein zufälliges Spiel, und wir haben ſie durchaus nicht in unſerer Gewalt; bei der Ernährung ſoll das geiſtige zurükktreten.

Da wir nun weder jene erſte Lebensperiode, in der der Intelligenz noch nicht die Herrſchaft über das Leben gegeben iſt, noch auch dieſe periodiſch wiederkehrenden überwiegend leiblichen Zuſtände bei der Erziehung dürfen unberükkſichtigt laſſen: ſo müſſen wir ſagen, Wenn es auch ſonſt das richtige iſt daß wir die leiblichen Functionen als Organe der geiſtigen betrachten, ſo iſt doch nicht überall wo die leiblichen Functionen dominiren eine Gegenwirkung nothwendig.

Es ſtellen ſich uns auf dieſe Weiſe zwei Lebensgebiete dar, entgegengeſezte Lebenszuſtände, ſolche Zuſtände die den Typus des geiſtig entwikkelten Lebens an ſich tragen, und ſolche die jenſeits deſſelben liegen. Wir haben ein beſtimmtes Intereſſe zu fordern daß dieſe beiden Gebiete ſtreng ſich ſcheiden und ſondern, weil wenn dies nicht geſchähe und ſie unbeſtimmt in einander liefen, kein kunſtmäßiges Verfahren möglich wäre.

Dies poſtuliren wir rein aus pädagogiſchem Intereſſe. Alles pädagogiſche aber iſt dem ethiſchen untergeordnet und muß ethiſch begriffen werden. Daher fragen wir, ob es auch eine ethiſche Forderung ſei, dieſe zwei Gebiete zu ſondern. — Laſſen Sie uns die Sache recht anſchauen. Wir gehen von einem Extrem aus und ſagen, Im Schlaf dominiren die leiblichen Thätigkeiten, alle geiſtigen Functionen ſind nur ein zufälliges Spiel. Iſt nun aber dies allein auf den Schlaf alſo ein beſtimmt periodiſch wiederkehrendes beſchränkt? Keinesweges. Wir finden die geiſtigen Functionen als ein bloßes Spiel auch in anderen Lebenszuſtänden, und zwar unter den verſchiedenſten Formen. So zuerſt geknüpft an die Zuſtände wo die Herrſchaft der geiſtigen Thätigkeit über die leibliche um der lezteren willen ſiſtirt wird; z. B. die Ruhe von geiſtigen Thätigkeiten in der Periode der Verdauung iſt für viele Menſchen eine diätetiſche Vorſchrift, und hier ſind eben die geiſtigen Thätigkeiten mehr in jener Kategorie des geiſtigen Spiels beſchloſſen. Streng begrenzen und ausſondern laſſen ſolche Zuſtände ſich nicht, denn das Ruhen von Anſtrengungen iſt ſehr relativ; es kann ſich dem träumeriſchen nähern, kann aber auch von dem Schlaf und dem Traum weit entfernt ſein; die Modificationen ſind dabei höchſt mannigfach. Es kann eine Unterhaltung, es kann das Leſen Ruhe gewähren und dem Spiel der Gedanken, dem Ausruhen von geiſtiger Anſtrengung dienen; es kann aber auch ein reiner Zuſtand geiſtiger Abſpannung eintreten, während deſſen das Spiel der Gedanken die größte Analogie mit dem Traum darbietet. Alle dieſe Zuſtände wird man noch als ſittlich zuläſſig begreifen können. So wie wir uns aber vorſtellen daß etwas dem Traum ähnliches mit verläuft in diejenigen Zuſtände in denen die geiſtige Thätigkeit dominiren ſoll: ſo erhalten wir das was wir Zerſtreuung nennen, und dieſe iſt für den Willen immer nachtheilig. Allgemeine ethiſche Forderung iſt nun, daß jenes dem Traum analoge nicht über die Nothwendigkeit hinausgehe die für die leiblichen Functionen beſtimmt iſt; und ebenſo, daß

alles was als Zuſtand der Zerſtreuung angeſehen werden muß auf ein Minimum reducirt, und in Momente wo das geiſtige herrſchen ſoll die Zerſtreuung gar nicht eingemiſcht werde. Zerſtreuung iſt etwas ethiſch negatives und muß abgeſtellt werden; und es iſt nie zu billigen wenn man Zerſtreuung anempfiehlt um den Geiſt wieder zu kräftigen; Zerſtreuung ſchwächt den Willen, man darf aber nicht den Willen ſchwächen wollen damit er nachher deſto ſtärker ſei.

Wir haben ſomit eine ethiſche Baſis gefunden für unſere pädagogiſche Forderung und ſezen feſt, Jedes Uebermaaß von Zurükktreten der geiſtigen Functionen und jede Vermiſchung der entgegengeſezten Charaktere erfordert durchaus pädagogiſche Gegenwirkung. Wo eine ſolche Erſcheinung hervortritt, da weiſt ſie zurükk auf einen Mangel in der Entwikklung, alſo auf einen Fehler auf Seiten der unterſtüzenden Thätigkeit.

So haben wir nur ein einzelnes gefunden; aber unſere Abſicht war, das ganze Gebiet innerhalb deſſen alle pädagogiſchen Gegenwirkungen liegen auf eine beſtimmte Weiſe zu begrenzen. Wir müſſen daher noch einmal auf den Punkt von dem wir ausgingen zurükkgehen, und wenn wir an dieſen Punkt, von wo an das geiſtige über das leibliche dominirt, auf eine andere Weiſe die Unterſuchung anknüpfen: ſo werden wir nun die Gliederung des Gebietes der Gegenwirkung leichter auffinden können.

Auf dem Punkte von wo an die Intelligenz hervortritt ſcheiden ſich zwei Lebensperioden. Was iſt es wodurch dieſe Scheidung bewirkt wird? Es iſt das Erſcheinen des Willens, das heißt, daß in den geiſtigen Lebensfunctionen unter der Form des Bewußtſeins die Impulſe liegen durch welche auch die leiblichen Functionen beſtimmt werden. Denn jeden Moment in welchem die ganze Lebenseinheit unter dieſer Form des Bewußtſeins beſtimmt wird, nennen wir einen Willensact. Wo ein ſolcher iſt, da iſt auch der Typus der zweiten Lebensperiode, die Herrſchaft der

geiſtigen Functionen. Ueberall wo dies nicht erſcheint, ſteht das Leben auch auf niederer Potenz. Freilich können wir dies nicht als einen Moment bezeichnen der eine ſtrenge Begrenzung und Scheidung zuließe; es iſt aber das auch nicht nothwendig. Wenn nun der Wille erſcheint, ſo iſt er noch nicht ein Continuum; daß er dieſes werde, ſuchen wir erſt durch die Erziehung zu erreichen. So ergiebt ſich uns eine neue Scheidung, ſo daß wir drei Perioden erhalten, die wir hier aber nicht ſondern um ſchon eine Zeiteintheilung zu machen, ſondern nur um das Verhältniß des Willens zur Totalität der Lebensentwikklung zu beſtimmen. Es giebt eine Periode wo der Wille noch nicht erſcheint; eine andere während der er ſich entwikkelt, und eine dritte wo er ein Continuum geworden iſt, und wo wenn dies nicht der Fall iſt, dies auf einen Mangel der Natur oder der pädagogiſchen Einwirkung zurükkweiſt.

Iſt nun aber alles im Leben des einzelnen Entwikklung des Willens oder Aeußerung des Willens? Wir können dies nicht bejahen. Um vom populären Gebiete auszugehen, wir ſind uns bewußt daß wir einen Unterſchied machen zwiſchen der Vollkommenheit und Unvollkommenheit der Handlung, und zwiſchen der Vollkommenheit und Unvollkommenheit des Willens. Reduciren wir uns dies zur größeren Klarheit auf einzelne Fälle. Denken wir z. B. an das Gebiet der Kunſt: ſo unterſcheiden wir beſtimmt die Idee welche ausgeführt werden ſoll von der Ausführung ſelbſt. Das erſte kann richtig ſein, das zweite unvollkommen; umgekehrt die Ausführung kann ſorgfältig ſein, gegen die Idee aber vieles auszuſezen. Das Analogon dazu finden wir überall im Leben. Mit allem was Kunſt im weiteren Sinne des Wortes, mechaniſche Fertigkeiten, Geſchikklichkeit u. ſ. w. heißt, iſt es ebenſo beſchaffen. Ueberhaupt wird der Unterſchied feſtſtehen zwiſchen dem erſten und urſprünglichen des Willensactes und dem was ſich hernach vermannigfaltigt und in das Gebiet der Ausführung gehört. Wenn wir nun eine Unvollkommenheit in

der Ausführung und eine Vollkommenheit in derſelben als zwei verſchiedene Punkte ſezen können: wie kommt man von der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit der Ausführung? Durch Uebung. Aber den unvollkommenen Willen in den vollkommenen zu verwandeln vermag die Uebung nicht.

Wir haben alſo zweierlei gefunden; zuerſt, Es kann ſtörendes in der Entwikklung des Willens vorkommen; daher muß die Erziehung darauf achten, daß nichts der Art in den Willen eingreife, und wenn doch ſtörendes eingetreten iſt, dagegen wirken; zweitens, Alles was Fertigkeit iſt gehört zur Ausführung, und auch dieſe kann geſtört werden, wogegen die Erziehung zu wirken hat.

Es wird nun leicht ſein dieſe Punkte noch mehr auseinanderzulegen und die darin ſich kundgebenden Differenzen zu entfalten. Sehen wir nämlich auf den Willen ſelbſt, ſo iſt auch hier noch ein Unterſchied. Es giebt eine Beziehung des Willens auf die einzelnen beſtimmten Momente, das iſt der einzelne Wille; aber dann auch eine Beziehung des Willens auf die ganze Idee des Lebens, das iſt der allgemeine Wille. Wie verhält ſich nun beides zu einander? Das lezte pflegen wir mit dem Ausdrukk der Geſinnung zu bezeichnen. Der einzelne Wille hat immer ſchon nähere Verwandtſchaft mit dem was zur Ausführung gehört, mit dem Gebiete der Fertigkeiten. So wie wir zuerſt den Unterſchied feſtſezten zwiſchen dem Willen und der Handlung, ſo können wir nun auch unterſcheiden die richtige Entwikklung des Willens als Geſinnung und die richtige Entwikklung der einzelnen Willensacte. Wir finden im Leben Uebereinſtimmung der einzelnen Willensacte mit dem allgemeinen Willen, und auch einen Widerſtreit. Wenn die einzelnen Willensacte mit dem allgemeinen Willen zuſammenſtimmen, aber nicht mit der ethiſchen Forderung: ſo ſagen wir, der Menſch habe einen ſchlechten Willen oder eine ſchlechte Geſinnung. Wenn einzelne der ethiſchen Forderung widerſprechende Willensacte vorkommen, aber nicht in den allgemeinen Willen mit aufgenommen ſind: ſo können

wir dem Menſchen die gute Geſinnung nicht abſprechen, ſondern nur ſagen, daß er dieſe gute Geſinnung nicht wiſſe im einzelnen geltend zu machen.

So haben wir dreierlei zu unterſcheiden, die Geſinnung, die einzelnen Willensacte, die Fertigkeit. Auf alles was in das Gebiet der pädagogiſchen Gegenwirkung fällt haben wir dieſe Triplicität anzuwenden.

Wir müſſen zuerſt noch im allgemeinen das Verhältniß dieſer Differenzen in Beziehung auf die Gegenwirkung betrachten. Wenn wir den Fall annehmen, daß in der Periode der Erziehung ganz im allgemeinen bei einem Zögling eine ſchlechte Geſinnung oder ein Mangel an guter Geſinnung ſich feſtgeſezt hat, d. h. Gleichgültigkeit bei einzelnen Willensacten die mit der ſittlichen Forderung an den Menſchen nicht übereinſtimmen: ſo kann dies gar nicht wahrgenommen werden, wenn nicht eben einzelne Willensacte vorkommen die mit dem ſittlichen im Widerſpruch ſtehen. Die Geſinnung kann ſich nur in den einzelnen Acten manifeſtiren. Wir können alſo nie in den Fall kommen, gegen die ſchlechte Geſinnung primitiv pädagogiſche Gegenwirkung in Anwendung zu bringen. Das primitive ſind dieſe einzelnen Willensacte. — Vorausgeſezt daß ſolche Willensacte vorkommen die einen Mangel an ethiſcher Geſinnung zeigen und in ſofern ſchon Gegenwirkung erfordern: ſo iſt zu fragen, ob auch die Gleichgültigkeit mit der ſolche Willensacte aufgenommen werden, ein beſonderer Gegenſtand der Gegenwirkung ſei oder nicht. — Sehen wir ferner auf das von dieſem geſonderte Gebiet der Fertigkeit, ſo haben wir auch ~~hier zweierlei zu unterſcheiden.~~ Wenn eine Handlung nicht auf die dem Willensact entſprechende Weiſe vollzogen wird: ſo kann dies zurükkgeführt werden auf einen Mangel an Uebung oder Fertigkeit, d. h. der Uebereinſtimmung des Zuſammenhangs aller leiblichen Functionen mit denjenigen die den Impuls geben, alſo dem Willen; oder darauf, daß anderweitige Gewöhnungen da ſind, die auf poſitive Weiſe dem Einfluß des Willens auf die Handlungs=

weiſe entgegen ſind. Es giebt alſo hier ein negatives und ein poſitives, einen Mangel oder poſitiv einen realen Widerſpruch. Es fragt ſich daher, Iſt dies alles Gegenſtand pädagogiſcher Gegenwirkung, oder verhalten ſich dieſe verſchiedenen Punkte auch auf verſchiedene Weiſe zu den verſchiedenen Formen der pädagogiſchen Thätigkeit, wie wir dieſe im allgemeinen aufgeſtellt haben? Mit anderen Worten, Poſtuliren ſie unmittelbare Gegenwirkung, oder wirkt die unterſtüzende Thätigkeit indirect entgegen, oder endlich, muß man zu verhindern ſuchen daß das entſtehe wogegen ſonſt eine Gegenwirkung würde nothwendig werden? Es wird am beſten ſein die Gegenwirkung in ihrer verſchiedenen Anwendbarkeit auf die von uns aufgeſtellte Triplicität, Geſinnung, einzelne Willensacte, Fertigkeit, zu betrachten; es wird ſich dann das Verhältniß eines jeden zur unterſtüzenden, verhütenden und gegenwirkenden pädagogiſchen Thätigkeit daraus ergeben. Die einzelnen Arten der möglichen Gegenwirkungen werden ſodann ſich der Beurtheilung darbieten und ihr Verhältniß zu den verſchiedenen Perioden der Erziehung hervortreten, und endlich, da die Erziehung als Gegenwirkung angeſehen auch den einzelnen in ſeinem Verhältniß zur Gemeinſchaft zu behandeln hat, werden wir den verſchiedenen darauf beruhenden Charakter der Gegenwirkung zu entwikkeln haben.

Verhältniß der Gegenwirkung zur Geſinnung, den einzelnen Willensacten und der Fertigkeit.

1. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung zur Geſinnung.

Es iſt offenbar, daß das was wir Geſinnung genannt haben und das was wir als Fertigkeit bezeichneten, Extreme ſind. Die Geſinnung, als die höchſte Aeußerung der Intelligenz, ſezt die Continuität des intelligenten Lebens voraus, und dieſe tritt erſt ſpäter ein; die Entwikklung der Fertigkeit kann ſchon in die

Zeit des bewußtloſen Lebens fallen. So wie jene das am meiſten freie iſt, ſo dieſe das am meiſten mechaniſche.

Auf die Geſinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden. Es iſt ſchwer eine ſolche negative Sache in Worten deutlich zu machen; es kann nicht anders geſchehen als ſo, daß wir alle möglichen Arten der Gegenwirkung der Prüfung unterwerfen.

Wir haben ſchon früher die Frage unentſchieden gelaſſen, ob das böſe etwas poſitives, reales, oder etwas negatives ſei. Wir können auch hier nicht entſcheiden ob die ſchlechte Geſinnung bloß ein Mangel der guten Geſinnung ſei. Indeſſen wenn man doch behauptet daß die ſchlechte Geſinnung ein reines Wohlgefallen und eine Begierde nach dem böſen als ſolchem ſein könne: ſo thun wir am beſten dies auch als einen möglichen Fall vorauszuſezen.

Wenn wir nun zuerſt annehmen, daß die ſchlechte Geſinnung wirklich poſitiv ſei: kann dann dieſe Geſinnung durch Gegenwirkung aufgehoben werden? Wenn man einem Menſchen mit ſolcher Geſinnung das Gegentheil, die richtige Geſinnung, beibringen und dieſe allmählig verſtärken könnte: ſo wäre das keine Gegenwirkung ſondern unterſtüzende pädagogiſche Thätigkeit; es wäre Mittheilung des Sinnes für das gute, des ſittlichen Gefühls, der Freude am guten, des Gemeingeiſtes. Dies aber müſſen wir ſtreng ſondern von der Gegenwirkung. Wir wollen aber dennoch verſuchen, ob irgend etwas ſich finde was dieſem am nächſten liegend als intellectuelle Gegenwirkung bezeichnet werden könne. Man möchte etwa die Aeußerung der Mißbilligung nennen. Allein dieſe iſt durchaus nur etwas negatives, und nur das darin enthaltene poſitive, die Billigung des entgegengeſezten, ruft eine ethiſche Wirkung hervor; dies aber kommt auf das vorige, Unterſtüzung, zurükk. Die Mißbilligung wirkt an und für ſich allerdings auch, in ſo fern ſie die Scham hervorruft; wie leicht iſt es aber nicht und gewöhnlich, daß daraus nichts anderes entſteht als daß der Menſch nicht will merken laſſen ſeine

eigene Schlechtigkeit. Es iſt immer zunächſt auch dieſe Wirkung auf die einzelnen Willensacte gerichtet; die Geſinnung kann dieſelbe bleiben auch nach Erregung der Scham, auch wenn die einzelnen Willensacte eine andere Richtung nehmen. Was nun noch weiter von dieſem Centrum, dem Gebiete der Intelligenz, abliegt, kann noch weniger etwas helfen, noch weniger auf die Geſinnung wirken. Verſtärkung der Mißbilligung, Strafen, würden nicht die eigentliche Einheit der Lebensform berühren, ſondern noch mehr die einzelnen Willensacte nur hemmen.

Denken wir uns den anderen Fall, die ſchlechte Geſinnung als etwas negatives, als den Mangel der guten Geſinnung: ſo läßt ſich die Gegenwirkung nicht einmal im Gedanken conſtruiren; und es kommt alles auf die unterſtüzende Thätigkeit an, nämlich das innerſte Weſen ſo zu befruchten daß der Mangel aufhöre.

Die Geſinnung iſt alſo das Gebiet das ſich allen pädagogiſchen Gegenwirkungen entzieht und nur der primitiven pädagogiſchen unterſtüzenden Thätigkeit anheimfällt; es gilt dies von der Geſinnung überhaupt, in ſo fern ſie der homogene Charakter der einzelnen Willensacte iſt, mag man nun dieſen Begriff im Verhältniß der Anwendung auf größere oder kleinere Gebiete in einem engeren oder weiteren Sinne auffaſſen. Auf allen Gebieten wo von Geſinnung die Rede ſein kann, werden wir auf das Dilemma einer poſitiven oder negativen Anſicht kommen, und die leztere wird überall nur unterſtüzende Thätigkeit vorausſezen können, die erſtere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden. Wir werden nicht nur ſagen müſſen daß jede Mißbilligung keine reine Wirkung auf die Geſinnung mehr iſt, ſondern auch behaupten daß dieſe Aeußerung der Mißbilligung an und für ſich ſelbſt ihren Ort nicht in der pädagogiſchen Thätigkeit habe; ſie iſt eine nothwendige ethiſche Reaction, zunächſt etwas vollkommen unwillkührliches. Sobald wir etwas unſittliches ſehen, empfinden

wir Mißbilligung, und die Aeußerung derſelben erfolgt von ſelbſt. Wenn die Aeußerung der Mißbilligung in der Erziehung einen anderen Charakter hat als in dem Gebiete des Lebens überhaupt: ſo könnte dies doch keine verſtärkte Wirkung auf die Geſinnung hervorbringen, ſondern eher würde das Gegentheil eintreten. Nämlich es entſteht dann eine Differenz zwiſchen dem natürlichen, unwillkührlichen und dem abſichtlichen; dies wird ſich der Wahrnehmung des Zöglings nicht entziehen; er wird das abſichtliche und das von innen heraus kommende unterſcheiden; das leztere wird den ſtärkſten Eindrukk machen, das abſichtliche aber wird dieſen verringern. Wo man Abſichten merkt, da ſind es auch die beſtimmten Mittel die dieſer dienen, auf welche die Aufmerkſamkeit gelenkt wird; es tritt ein betrachtender Zuſtand ein, der dem reinen Aufnehmen des Eindrukks offenbar nachtheilig iſt. Der Eindrukk der Mißbilligung wird um ſo größer ſein, je weniger dieſe den pädagogiſchen Charakter an ſich trägt, ſondern rein als ein Act im gemeinſamen Leben erſcheint.

2. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die einzelnen Willensacte.

Gegenwirkung gegen einzelne Willensacte welche dem pädagogiſchen Beſtreben zuwiderlaufen, haben wir ſchon als möglich geſezt, indem wir ſagten daß die Mißbilligung die Scham erregen und ſo einzelnen Willensacten hemmend entgegen treten könne.

In wiefern kann nun die Mißbilligung in Beziehung auf einzelne Willensacte als pädagogiſche Gegenwirkung in Anwendung kommen? Es iſt auf jede Weiſe wünſchenswerth daß die ſchlechte Geſinnung in eine gute verwandelt werde. Darüber iſt kein Streit. Aber es fragt ſich ob es heilſam ſei, wenn einmal die ſchlechte Geſinnung vorhanden iſt, den Willensact zurükkzudrängen wodurch ſich die ſchlechte Geſinnung kund giebt. Rein ethiſch betrachtet müſſen wir ſagen, Es wird gar nichts dadurch bewirkt in der Geſinnung, dieſe bleibt die-

ſelbe; und ſie macht doch allein den inneren Werth des Menſchen aus. Will man nun aber doch wenigſtens indirect auf die Geſinnung einwirken, ſo iſt offenbar dazu die Selbſterkenntniß ein unentbehrliches Element. Wenn es nun in Beziehung auf die Geſinnung keine Gegenwirkung giebt, und wir auf die unterſtüzende pädagogiſche Thätigkeit zurükkgehen müſſen, um von hier aus auf irgend eine Weiſe dem Zögling die Freude am guten und rechten einzuflößen: ſo kann doch ein innerer Widerſpruch im Zögling begründet ſein, ohne daß dieſer Gegenſaz beſtimmt erkannt würde. Dies aber iſt ein verworrener Zuſtand. Der Zögling ſelbſt wird ſich bald am guten erfreuen, bald der entgegengeſezten Neigung ſich zuwenden, ohne dieſes Wechſels beſtimmt ſich bewußt zu ſein, ohne eines oder das andere deutlich erkannt zu haben. So wie aber mit der Freude am guten zum Bewußtſein kommt daß das innere Leben eine andere Richtung hat, dann iſt der Zuſtand klar und die ganze Operation kann ſicher vor ſich gehen. Auf alle Weiſe muß alſo die Selbſterkenntniß hervorgerufen werden. Sie kann aber nur gewekkt werden durch die Erinnerung an wirkliche Handlungen, alſo nur dadurch daß man die einzelnen Willensacte gewähren läßt, um zu zeigen wie das Unrecht geſchehen iſt. In rein ethiſcher Beziehung würde es nie das beſte ſein, gegenwirkend gegen die einzelnen Willensacte zu handeln und ſie durch poſitive Gegenwirkung zurükkzudrängen. — Ein anderes iſt es, ſie in der Ausführung hemmen, nachdem ſie ſchon innerlich vollzogen ſind. Sobald nur der Zögling den einzelnen unſittlichen Willensact ſelbſt erkannt hat und ihn nicht mehr abläugnen kann, ſo iſt der Zwekk für die Selbſterkenntniß erreicht. Und was würde nun die Gegenwirkung gegen die Ausführung eigentlich bewirken können? Dies, daß durch die Ausführung ſelbſt auch nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zuſtand hinzukommt. Denn durch Vollziehung der Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert, Wiederholung tritt ein; durch Wiederholung aber entſteht Uebung und Fertigkeit. Wenn eine

Gegenwirkung gegen die Geſinnung möglich wäre, ſo würde dadurch auch den einzelnen Willensacten vorgebeugt werden. In der Gegenwirkung gegen die Ausführung der einzelnen Willensacte liegt die Vorbeugung auf die Fertigkeit. Die Stufen verhalten ſich alſo gleichmäßig.

So hat ſich uns denn ergeben, daß die Gegenwirkung in Beziehung auf die einzelnen Willensacte, in ſo fern ſie Vorbeugung gegen die Fertigkeit iſt, ihre vollkommen ſittliche Berechtigung behält. Denn die ſittliche Verbeſſerung muß zwar rein von innen durch die Geſinnung entſtehen, aber ſie wird doch erleichtert je weniger entgegengeſezte Fertigkeiten zu überwinden ſind. In Beziehung auf das Verhältniß des einzelnen zum gemeinſamen Leben und auf den Einfluß jeder unſittlichen Handlung des einzelnen auf andere hat jede Gegenwirkung gegen die Ausführung eines einzelnen unſittlichen Willensactes noch eine beſondere Bedeutung; darin beſteht eben der ſittliche Charakter der Gegenwirkung. *)

Die Gegenwirkung durch Mißbilligung iſt offen-

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Jede einzelne Handlung iſt nicht etwas für ſich, ſo daß man ſie iſolirt betrachten könnte, ſie verſchwindet nicht ſpurlos. Es tritt Gewöhnung ein; zulezt erfolgen die Handlungen rein mechaniſch, zumal in Beziehung auf die niederen Functionen der Seele. Unterläßt man hier Gegenwirkung, ſo erſchwert man für die Folge die ſittliche Entwikklung und bereitet dem Menſchen für die Zeit ſeiner richtigen Einſicht einen Kampf mit dem ihm mechaniſch gewordenen vor. — Zweitens. So wenig die Handlung iſolirt iſt, ſondern in die ganze Entwikklung eingreift, ſo wenig iſt der Menſch iſolirt, ſondern im Zuſammenhang mit anderen. Alles unſchöne im Menſchen hat einen ſtörenden Einfluß auf das gemeinſame Leben dem er angehört; das wodurch der Menſch mit ſich ſelbſt in Harmonie ſteht, iſt auch das wodurch er mit dem gemeinſamen Leben harmonirt. Die Jugend iſt in Beziehung auf die Störung des gemeinſamen Lebens nicht gleich Null; ſei es im häuslichen Leben oder in der öffentlichen Erziehung: alles verkehrte wirkt nachtheilig. Daher Gegenwirkungen nothwendig, die einen gegen die Neigungen, verhütend daß Gewohnheit entſtehe; die andern gegen die Thaten, verhütend daß nachtheiliger Einfluß entſtehe. Jene gehören in das Gebiet der Zucht, dieſe in das Gebiet der Strafe.

bar die natürlichſte gegen die einzelnen Willensacte, weil ſie ſich an das zunächſt aus der Geſinnung entſprungene wendet und durch Scham die angefangene Handlung hemmt; da ſie aber eigentlich keine rein pädagogiſche Thätigkeit iſt: ſo fragt ſich, ob noch andere Gegenwirkungen in Rükkſicht der Willensacte möglich ſind.

Wir kommen hiebei zunächſt auf das Gebiet der Strafen *) und Belohnungen, als Gegenwirkung völlig identiſch. Nun ſind Strafen Wirkungen die unangenehme Zuſtände hervorrufen, an die Vollziehung des böſen geknüpft, ſo wie die Belohnungen angenehme Zuſtände bewirken. Was iſt wol eigentlich die ſittliche Dignität eines ſolchen Verfahrens? Offenbar wird hier eine Berechnung eingeleitet die auf dem Gebiete des ſinnlichen liegt. Falſch auf jeden Fall. Es entſteht dadurch eine Fertigkeit, in einem ſinnlichen Calculus angenehmes und unangenehmes gegen einander abzuwägen. Wir mögen das böſe als etwas negatives oder poſitives anſehen, ſo thut der Menſch doch immer das böſe um des damit verbundenen angenehmen willen; es iſt alſo ein ſinnliches Motiv dabei. Wenn wir nun eine ſinnliche Gegenwirkung anbringen und den Zögling zu jener Berechnung veranlaſſen: ſo halten wir ihn auf dem ſinnlichen Gebiete feſt und begünſtigen es daß alle ſeine Handlungen durch ſinnliche Impulſe geleitet werden. Durch jede ſolche Gegenwirkung wird die ſittliche Entwikklung gehemmt. Es iſt aber deshalb noch keinesweges eine völlige Ausſchließung des ganzen Verfahrens der Strafe und Belohnung behauptet. Es ſoll nur feſtgeſezt werden, daß ſtets das Minimum von Strafe und Belohnung als pädagogiſche Einwirkung gegen die Willensacte vorkommen dürfe, weil eben jede derartige Gegenwirkung immer das ſinnliche unterſtüzt und die rein ſittliche Entwikklung hemmt.

Betrachten wir das Gebiet der Gegenwirkung gegen einzelne Willensacte an ſich, und wollen wir unſere pädagogiſche

*) Vergl. Vorleſ. 1826. Die Strafen.

Thätigkeit ſo einrichten, daß durchaus kein ſittlicher Nachtheil entſtehe: dann ſind wir an keine andere Gegenwirkung gewieſen als an diejenige die in der Aeußerung der Mißbilligung liegt, und zwar auch dieſe nur in ſo fern ſie vollkommen natürlich iſt. Wir ſind hier aber auch zugleich am Ende der Gegenwirkungen auf dieſem Gebiete. Es ſcheint zwar noch eine Reihe von Gegenwirkungen möglich zu ſein, nämlich aus dem Gebiete der Gewalt. Man könnte Gewalt gebrauchen wollen um die Ausführung der einzelnen Willensacte zu hemmen. Man kann ſagen, Der Willensact wird doch zulezt durch leibliche Kräfte vollführt, dieſe können durch andere leibliche Kräfte gehemmt werden. Allein dies bewirkt nur daß die einzelnen Handlungen für eine beſtimmte Zeit verhindert werden. Sobald die Gewalt aufhört, fängt die gehemmte Handlung da wieder an wo ſie gehemmt war. Fortſezen dürfte man aber die Gewalt ſchon um deswillen nicht, weil ſie dann alle Entwikklung aufheben würde. Nur in den äußerſten Nothfällen dürfen dieſe Gegenwirkungen eintreten. So muß man dem Zorn, wenn er heftig ausbricht und dem nächſten gefährlich werden könnte, mit Gewalt entgegen treten. Hier aber iſt der Affect auch etwas vorübergehendes, und die gegen ihn gerichtete Gewalt iſt nicht eine Gegenwirkung gegen den Willensact ſondern gegen die Vollziehung deſſelben. Wenn man aber zu dieſer Gewalt ſeine Zuflucht nehmen muß: ſo iſt das ein ſicheres Zeichen daß früher vieles verſäumt worden iſt; denn ſo weit hätte man es gar nicht ſollen kommen laſſen, daß man genöthigt worden wäre eine in der Entwikklung begriffene Handlung durch phyſiſche Gewalt zu hemmen.

3. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die Fertigkeit.

Bisher waren wir davon ausgegangen, daß bei den Gegenwirkungen vorauszuſezen ſei Bewußtſein oder Geſinnung, woraus das entſtanden wogegen die pädagogiſche Thätigkeit ſich zu richten habe. Es iſt aber klar, daß auch Gegenwirkun-

gen nothwendig werden können gegen Gewöhnungen und Fertigkeiten, die ſich in einer Zeit bilden wo von eigentlichen Willensacten noch nicht die Rede ſein kann, alſo noch weniger von dem was Geſinnung iſt. Zuerſt wenden wir uns zu dem was rein leiblich iſt. Wenn die Kinder nachtheilige Gewöhnungen annehmen, wobei meiſt ein phyſiſcher Grund vorauszuſezen iſt, wie z. B. bei einer krummen, ſchiefen Haltung des Körpers eine mangelhafte Geſundheit: ſo kann man dem Uebel nicht anders beikommen als durch phyſiſche Gegenwirkung. Tritt eine ſolche Aufgabe ein in Bezug auf Kinder denen man ſich noch nicht durch die Sprache verſtändlich machen kann: ſo wird, da in dieſer Zeit die Kinder ſich noch in einem dem thieriſchen ſehr ähnlichen Zuſtande befinden, die Einwirkung von der, die auf die Thiere geübt wird, nicht weſentlich verſchieden ſein. Nun iſt bekannt wie weit ſich Thiere durch phyſiſche Eindrükke und Zwangsmittel bringen laſſen; auch ihnen kann man abgewöhnen was ihnen zur Fertigkeit ſchon geworden iſt, und eben ſo kann man ſie nöthigen ſich andere Fertigkeiten zu eigen zu machen. Die phyſiſche Nöthigung deren man zu dieſem Behuf ſich bedient als Strafe anzuſehen, würde ſehr verkehrt ſein. Da wir ihnen ein Analogon von Gedächtniß zuſchreiben, ſo verſuchen wir einen phyſiſchen Eindrukk durch einen anderen ſtärkeren wiederholten zu verwiſchen, um das was bezwekkt wird hervorzubringen. Ganz auf dieſelbe Weiſe kann man mit kleinen Kindern verfahren; auch bei ihnen ſind rein phyſiſche Eindrükke anwendbar, die mehr auf die mechaniſche Seite des Organismus wirken als auf die bewußte. Dies kann man aber eben ſo wenig Strafe nennen wie bei den Thieren. Es iſt das der eigentliche Punkt wo die Application von Gegenwirkungen ihren urſprünglichen Ort hat. Man hat aber dies Verfahren in der Praxis viel weiter ausgedehnt als es ſeiner Natur gemäß iſt, ſo daß man auch in ſolchen Fällen wo verſtändiger Weiſe Gegenwirkung gar nicht anzubringen iſt, ſo verfährt, um auf die Geſinnung einzuwirken.

Die verſchiedenen Arten der Gegenwirkung und ihr Verhältniß zu den verſchiedenen Perioden.

Die erſte Gegenwirkung die wir fanden war die Aeußerung der Mißbilligung zur Erregung der Scham; ſie kann direct auf die einzelnen Willensacte und dadurch in gewiſſem Sinne auch auf die Geſinnung indirect wirken. Wie weit kann man nun mit dieſer Gegenwirkung hinunterſteigen, und wie weit mit der phyſiſchen Gegenwirkung hinauflangen, ſo daß ſich beides auf halbem Wege begegnet?

Die phyſiſche Gegenwirkung wird bis dahin hinaufreichen, wo die Geſinnung ſich ſchon in einzelnen Willensacten kund giebt; ſie muß aufhören ſobald eine gewiſſe Gewalt und Herrſchaft der Geſinnung über einzelne Willensacte erreicht iſt. Es tritt dann die Gegenwirkung ein, die ſich an das geiſtige Princip im Menſchen wendet. Kann nun dieſe mehr intellectuelle Gegenwirkung, Erregung der Scham, weiter abwärts angewendet werden, alſo auf Thätigkeiten die nicht aus einem Willensacte herrühren, ſondern mehr als etwas unbewußtes erſcheinen? Es berührt dieſe Frage nicht etwa nur die Zeit wo der Wille überhaupt noch nicht entwikkelt iſt, ſondern ſie iſt allgemein und betrifft alle diejenigen Zuſtände auch in der ſpäteren Lebenszeit, wo etwas zur Gewohnheit geworden iſt; alle Gewohnheit auf eminente Weiſe iſt etwas bewußtloſes. Es iſt aber von jedem in welchem Geſinnung iſt, ein ſolcher Zuſtand zu mißbilligen, wenn ohne den Willen irgend etwas geſchieht, was wenn es zum Bewußtſein gekommen wäre, gegen den Willen geweſen wäre. Das nächſte ſcheint hier das Gebiet des Bewußtſeins zu erweitern, damit die Bewußtloſigkeit aufhöre. Da wäre alſo wieder die unterſtüzende Thätigkeit nothwendig, und die pädagogiſche Gegenwirkung wäre bloß das ſecundäre, damit nicht in der Zwiſchenzeit, bis das Bewußtſein entwikkelt iſt und die primitive unterſtüzende Thätigkeit eintreten kann, die Bewußtloſigkeit ſich ſteigere.

So haben wir die Wahl zwiſchen dieſen beiden Gegenwirkungen, der mechaniſchen und intellectuellen. Es fragt ſich, wie ihre Anwendung möglich ſei, und ob es nicht etwa noch eine dritte Gegenwirkung gebe? Indem wir von dem mechaniſchen Endpunkt anfingen, fanden wir Gegenwirkungen indicirt, die rein als phyſiſche Einwirkungen ſich zeigten. Zweierlei kann als ſolche genannt werden, Gewalt und Unluſt. Die phyſiſche Gewalt ruft immer Unluſt hervor; aber es giebt auch eine ohne Gewalt bewirkte Unluſt, dieſe könnte in der Mitte ſtehen zwiſchen der mehr ethiſchen Gegenwirkung der Erregung der Scham, und der mehr phyſiſchen Gegenwirkung der Gewalt. Wir folgen hiebei unſerem alten Kanon, daß wir bei jeder pädagogiſchen Maxime unterſuchen wie weit ſie ethiſch ſei. Iſt nun der Zögling ſo weit gekommen, daß er das wogegen der Erzieher glaubt wirken zu müſſen ſelbſt nicht will: ſo iſt alsdann anzunehmen, daß er wo er doch im Moment nicht ſeinen Willen in Thätigkeit ſezen kann, weil ihm ein Rükkfall in den bewußtloſen Zuſtand gekommen iſt, die Gewalt der rein phyſiſchen Gegenwirkung wollen kann; er ſieht ſie im Zuſtande des Bewußtſeins und der Ueberlegung als Kur an, und er muß billigen daß man den Einwirkungen aus der bewußtloſen Lebensperiode ihrer Geneſis gemäß begegnet. Aber kann er ebenſo wollen daß man ihn durch Erregung von Unluſt, welche nicht Gewalt iſt, regiere und bloß ſolche Gegenwirkungen anwende wenn er ſchon in die Periode des Bewußtſeins eingetreten iſt? Dadurch würde man ihn vom ethiſchen Standpunkt wieder zurükkwerfen. Es würde die Billigung die im Zuſtande der Ueberlegung nachkommen müßte, von ihm nicht erwartet werden können. Luſt und Unluſt an ſich wirken nicht bewußtlos ſondern in der Form des Bewußtſeins, können alſo auch nicht als Gegenwirkung in einem bewußtloſen Zuſtande wirken. Iſt der Willensact einmal eingetreten und ein beſtimmtes geworden: ſo kann keiner wollen, in den Momenten wo der eigene Wille zurükktritt, durch ſolche ſinnliche Mittel wie Luſt und Unluſt zu einer Thätigkeit

bewogen zu werden. Je mehr die Gegenwirkungen der zweiten Art rein im Gebiete der phyſiſchen Einwirkung bleiben, deſto reiner iſt in ethiſcher Beziehung die pädagogiſche Thätigkeit; je mehr ſie unter der Form des Bewußtſeins wirken, deſto mehr bringt man in das Gebiet der Erziehung ſelbſt das hinein wogegen nachher Gegenwirkungen nothwendig ſind; man vermehrt die ſinnlichen Motive.

Hier ſind wir auf einen Punkt gekommen wo die gewöhnliche pädagogiſche Praxis einen Widerſpruch darbietet. Nämlich wir ſehen es immer als eine nothwendige Vorbereitung für das ganze Leben an, daß die Jugend gewöhnt werde der Luſt und Unluſt zu widerſtehen. Abſichtliche Uebungen in dieſer Beziehung werden als ein pädagogiſches Element anerkannt. Wenn man nun auf der anderen Seite Strafe und Belohnung als Reizmittel anwendet, und alſo Luſt und Unluſt auf dieſe Weiſe erregt daß ſie Motiv werden: ſo iſt das dem erſten Beſtreben vollkommen entgegengeſezt; dort wird beides unterdrükkt, hier erregt; und ſo iſt der Widerſpruch da. Wir haben den Widerſpruch gelöſt dadurch daß wir ſagten, Luſt und Unluſt, Strafe und Belohnung könne nur in ſofern in Anwendung kommen als durch ſie nicht das Bewußtſein afficirt wird; ſie ſollen nie unter der Form des Bewußtſeins als Gegenwirkung gebraucht werden.

Faſſen wir nun alles zuſammen, ſo haben wir folgendes gefunden. Es giebt nur zweierlei Formen der pädagogiſchen Gegenwirkung; die eine, dem ethiſchen ſich anſchließend, iſt die Erregung der Scham, als zurükkhaltendes Princip; die andere iſt die phyſiſche Gewalt. Der erſten haben wir ihre Grenze nach oben angewieſen; denn als Gegenwirkung gegen verkehrte Geſinnung kann ſie nicht gebraucht werden; alle Gegenwirkung iſt da gleich Null und die unterſtüzende Thätigkeit muß eintreten. Es fragt ſich nun noch, ob die zweite Gegenwirkung ihre Grenzen nach unten hat. Wir haben die phyſiſche Gegenwirkung ſchon verfolgt in der erſten Periode der Kindheit bis dahin wo die intellectuelle Mitthei-

lung durch die Sprache nicht möglich iſt. Aber es giebt auch in dieſer Periode der erſten Kindheit eine Zeit wo die phyſiſche Gegenwirkung nicht anzuwenden iſt; nämlich ſo lange das Leben noch ſo zart iſt daß es eine phyſiſche Gewalt nicht verträgt, muß alles durch unterſtüzende Thätigkeit geleiſtet werden. So bildet ſich eine Stufenfolge, eine regelmäßige Fortſchreitung. Die Erziehung fängt an mit einem Zuſtande wo noch keine Gegenwirkung anwendbar iſt; dann folgt ein ſolcher Zuſtand wo nur phyſiſche Gegenwirkungen gebraucht werden können; dann wo beide, phyſiſche und mehr ſchon ethiſche Gegenwirkung in Anwendung kommen. Auf dieſem Punkte theilen ſich die Gegenwirkungen; denn was aus einem bewußtloſen Zuſtande herrührt, erfordert die phyſiſche Gegenwirkung; alles aber wobei ſich der Wille manifeſtirt, verlangt die ethiſche Gegenwirkung. Und endlich wo das Bewußtſein vollkommen entwikkelt iſt und die Geſinnung beſtimmt hervortritt, da hört auch die intellectuelle Gegenwirkung auf, es dominirt die unterſtüzende Thätigkeit.

Dies führt von ſelbſt darauf daß die Erziehung in verſchiedene Perioden zerfällt, deren jede ihr beſonderes Princip hat. Wir werden aber erſt dann wenn wir zur Organiſation der Erziehung kommen, dies näher entwikkeln können, und müſſen bei den einzelnen Abſchnitten der Erziehung darauf zurükkgehen.

Verſchiedener Charakter der Gegenwirkung.

Verhältniß der Erziehung zum gemeinſamen Leben.

Wenn wir auf die Aufgabe der Erziehung zurükk ſehen, daß die jüngere Generation an die großen Lebensgemeinſchaften abgeliefert werden ſoll, in denen ſie ſelbſtändig zu handeln hat: ſo fragen wir, Wenn das von uns aufgeſtellte Verhältniß der verſchiedenen Gegenwirkungen das richtige iſt, ſchikkt ſich dann dies in das gemeinſame Leben hinein, ſo daß nun Er-

ziehung und gemeinſchaftliches Leben oder freie Selbſtthätigkeit als in einander ohne Störung übergehend, als eine Reihe angeſehen werden kann? Es ſcheint nicht der Fall zu ſein. Wir haben die Sache ſo dargeſtellt, daß nach und nach die Jugend von aller Gegenwirkung frei wird. Soll nun das gemeinſame Leben unmittelbar an die Periode der Erziehung als Fortſezung ſich anknüpfen: ſo müßte auch in dem gemeinſamen Leben keine Gegenwirkung ſein. Und doch, ſobald die Jugend in das öffentliche Leben eintritt, tritt ſie auch ein in ein Syſtem von Strafen und Belohnungen, in ein Spiel des Lebens wo Luſt und Unluſt beſtändig wechſeln und als Motive angewendet werden.

Was iſt nun das unrichtige, unſere Conſtruction der Gegenwirkung, oder das gemeinſame öffentliche Leben, oder unſere Behauptung daß die Erziehung und das öffentliche Leben, beides aus dem gemeinſamen ethiſchen Princip hervorgehend, eine Reihe bilden müſſe? Wir können wol nicht behaupten daß das öffentliche Leben Unrecht habe und daß die bürgerliche Geſellſchaft ohne Strafgeſeze beſtehen könne. Unſere Aufſtellung können wir auch nicht aufheben. Wollten wir ſagen, die Erziehung könne aus rein ethiſchen Principien conſtruirt werden, die bürgerliche Geſellſchaft aber nicht, es ſei alſo nicht möglich daß beides eine Reihe bilde: ſo würden wir wieder den alten Saz aufwärmen, daß Moral und Politik unvereinbar ſeien. Das aber iſt eine für das ſittliche Bewußtſein gefährliche Behauptung. Der Widerſpruch iſt nicht abzuläugnen. Wie iſt er zu löſen? Wir dürfen wol den Saz aufſtellen, daß es eine größere Vollkommenheit wäre, wenn im bürgerlichen Leben Strafe und Belohnung könnte entbehrt werden. Strafgeſeze ſind aus der Noth hervorgegangen. Der Mangel an Uebereinſtimmung zwiſchen der richtig organiſirten Erziehung und dem beſtehenden Leben liegt nicht in der Idee, nicht in der Natur der Sache ſelbſt, ſondern nur in der Unvollkommenheit der Zuſtände, in der mangelhaften Ausführung der Idee der Erziehung. Die

Strafgeſeze zeigen, daß die Erziehung nicht das geleiſtet habe was ſie eigentlich leiſten ſoll nach ihrer Idee. Es iſt allemal ein Fortſchritt der bürgerlichen Geſellſchaftsverhältniſſe, wenn die Strafgeſeze in der Intenſität ſich mildern, in der Menge abnehmen. Wenn wir einen Zuſtand des bürgerlichen Lebens annehmen wo die Strafen ganz aufhören: dann werden beide Gebiete, die Erziehung und das gemeinſame Leben eine Reihe bilden. Das Individuum würde keine Gegenwirkung organiſirt vorfinden gegen das was es aus ſich ſelbſt hervorbringt. Der Widerſpruch wäre gelöſt.

Wenn wir nun vorausſezen daß dieſer Mangel an Zuſammenhang zwiſchen der rechten pädagogiſchen Praxis und dem öffentlichen Leben nur aus der Unvollkommenheit des lezteren entſpringt, einer Unvollkommenheit welche wiederum auf die Unvollkommenheit der wirklichen Praxis der Erziehung ſchließen läßt: ſo geben wir auch zu, daß dieſe Unvollkommenheit jezt eben gegeben iſt. Da wir uns aber an die Wirklichkeit anzuſchließen haben, müſſen wir auch für dieſen Gegenſtand eine wirklich praktiſche Ausgleichung ſuchen. Verhält es ſich denn nun wirklich ſo, daß ein ſcharfer Abſchnitt zwiſchen dem Austritt aus der Erziehung und dem Eintritt in das öffentliche Leben ſich nachweiſen läßt? Wir haben ſchon geſehen daß ſich kein beſtimmter Grenzpunkt des Endes der Erziehung angeben läßt. Die geſezliche Mündigkeit konnten wir als einen ſolchen nicht gelten laſſen; es hört zwar ſobald dieſe eingetreten iſt alle Erziehung auf, allein ſchon vor ihr giebt es wieder partielle Endpunkte, und ſelbſt die Mündigkeit iſt kein abſolut feſter Punkt. Wir ſagten auch daß die Erziehung der Natur nach von dem Verhältniß zwiſchen Aeltern und Kindern ausgehe, daß aber auch der Staat und die Kirche einen Antheil an derſelben nehmen. Nun wollen wir dies hypothetiſch faſſend fragen, Wenn es einen Theil der Erziehung giebt der unter Leitung des Gemeinweſens ſteht und alſo auch den Charakter des Gemeinweſens an ſich tragen muß: wird das was wir theoretiſch feſtſezten auch hier nun praktiſche

Geltung haben? Die Theorie ſezt feſt, daß es Strafen und Belohnungen in der Erziehung gar nicht geben ſolle, ſondern entweder nur mißbilligende Aeußerungen oder phyſiſche Einwirkungen. In der häuslichen Erziehung wird man dieſer Regel nachkommen können; in der öffentlichen wird der Natur der Sache nach ein Unterſchied eintreten.

Vergleichen wir demnach das Verhältniß zwiſchen der häuslichen urſprünglichen Erziehung zur öffentlichen. In der öffentlichen Erziehung ſpiegelt ſich der Charakter des Gemeinweſens ab. Ich ſeze dieſen beſonders in einen Punkt, die Geſezlichkeit; wogegen ich wieder den Saz aufſtellen möchte, daß in der rein häuslichen Erziehung gar keine Geſeze ſein ſollen. Geſeze und Strafen gehören nothwendig zuſammen. Soll das Geſez entbehrt werden können, dann iſt auch die Strafe zu entbehren. Die Sache wenn gleich dem Scheine nach auffallend iſt doch an ſich eigentlich ſehr klar. Im Hausweſen hat das Geſez gar keinen Ort, wie eine gründliche ethiſche Charakteriſirung der Familie dies nachweiſt. *) Das Geſez offenbar ſezt immer ſchon eine Disharmonie voraus, welche in der Familie gar nicht ſein kann wenn wir ſie ihrer Idee nach betrachten, während ſie im öffentlichen Leben gewöhnlich iſt. In der Familie iſt der Menſch von Anfang an; das Leben des Kindes iſt ein Theil des Lebens der Mutter, alſo mit dieſem urſprünglich identiſch, erſt ſpäter wird es ein eigenes. Die Freiheit iſt anfangs gleich Null; die geiſtige Thätigkeit muß erſt allmählig gewekkt werden. Von einem Widerſtreit der in der Perſon angelegten Eigenthümlichkeit mit dem Charakter des Hausweſens kann nicht die Rede ſein; die Perſon iſt das Product des Hausweſens, und da iſt die Uebereinſtimmung das urſprüngliche. Denken wir uns nachher die Freiheit und die eigene geiſtige Thätigkeit ſchon in der Entwikklung begriffen, aber doch von dem ganzen des Hausweſens

---

*) Vergl. Schleiermacher Ethik, §. 263. S. 266.

geleitet: ſo iſt es ganz unnatürlich und dem Charakter deſſelben entgegen, wenn dies unter der Form des Geſezes geſchehen ſollte. Beim Geſez muß man immer unterſcheiden zwiſchen dem Geſezgeber und Ausführer des Geſezes. Wo dieſer Unterſchied nicht iſt, da iſt auch eigentlich kein Geſez; und der Gegenſaz zwiſchen Obrigkeit und Unterthanen iſt nur dann ein begründeter, wenn in der Obrigkeit ſelbſt der Gegenſaz zwiſchen Geſezgeber und Vollſtrekker enthalten iſt und die Obrigkeit ſelbſt unter dem Geſez ſteht; wo auch im bürgerlichen Leben die Leitung mit dem Charakter des väterlichen verbunden werden ſoll, da hört auch die Form des Geſezes auf. Nur mit Lächeln läßt wol der Engländer den Ausdrukk Vater von ſeinem König gelten, als ein Bild, als etwas poetiſches. Wo ein wirklich geſezlicher Zuſtand ſich ausbildet, da hört es auch allmählig auf daß man dieſes Verhältniß unter dieſem Namen darſtellt. Stellen wir nun den Begriff auf, daß das Geſez über dem ſteht der es ausführt: ſo iſt dies im Hausweſen gar nicht möglich wenn die Organiſation die natürliche ſein ſoll. Es müßte wenn die Aeltern das Geſez geben, noch ein anderer zwiſchen Aeltern und Kinder treten: dadurch würde die Unmittelbarkeit der Mittheilung aufhören; oder die Aeltern müßten eine doppelte Rolle ſpielen: ſie wären dann ſelbſt ſo gebunden an das Geſez wie die Kinder; und wenn ſie beide Geſchäfte hätten, ſo wäre das offenbar nicht bloß Pedanterie ſondern von praktiſchem Nachtheil, denn es wäre ein Verhältniß von einem Individuum zu einem anderen; ein ſolches muß immer durch den Moment beſtimmt werden, das aber ſoll im Hausweſen nicht ſein. Je größer das Hausweſen iſt, deſto mehr iſt Ordnung nöthig; aber dieſe darf nicht unter die Form des Geſezes gebracht werden, ſondern muß der Willkühr in ſofern unterworfen ſein daß immer bei verſchiedenen Fällen daran kann geändert werden. Eben deshalb weil das Geſez hier keinen Ort hat: ſo ſoll auch die Strafe im eigentlichen Sinne d. h. die Abſchrekkung oder Lokkung durch ſinnliche Motive keinen Ort haben; ſondern es iſt urſprünglich den Ael-

tern nur gegeben die phyſiſche Gewalt, und die Liebe als die unterſtüzende Thätigkeit; tritt hiezu noch ein drittes, ſo werden die urſprünglichen Elemente verrükkt. Abſchrekkende oder lokkende Motive geben einen Beweis daß die Aeltern ihrer phyſiſchen Gewalt nicht mehr trauen; daß es mit dem bloßen Befehlen — dies iſt der Ausdrukk der phyſiſchen Gewalt — nicht recht gehen will; oder daß die Liebe geſtört iſt. Dies iſt ein krankhafter Zuſtand. Wenn wir dennoch die Strafe ſehr gewöhnlich finden: ſo kommt das daher, weil das reine Bewußtſein des älterlichen Verhältniſſes nicht immer feſtgehalten wird.

Denken wir uns dagegen die öffentliche Erziehung, unter welcher Form wir auch wollen: ſo iſt das Verhältniß von vorn herein ein ganz anderes. Es iſt der Menſch nicht von Anfang an in dieſem Verhältniß; da iſt alſo keine urſprüngliche Baſis. Die Liebe, das Fundament in der häuslichen Erziehung, muß ſich erſt entwikkeln in dem Zuſammenſein des Erziehers und Zöglings; urſprünglich iſt ſie hier nur unter der Form der Ahnung. Die phyſiſche Gewalt exiſtirt auf unmittelbare Weiſe in dieſem Verhältniß gar nicht. Der Erzieher hat zwar eine phyſiſche Gewalt, aber nur über den einzelnen, nicht über die Maſſe. Wo die Zöglinge deſſen ſich bewußt werden, da wird auch der Gehorſam fehlen, wenn nicht andere Umſtände ihn hervorrufen. Allerdings hat der Lehrer etwas hinter ſich, die phyſiſche Gewalt des Gemeinweſens; der Erzieher kann darauf vertrauen: aber im Bewußtſein eines Kindes liegt dies nicht, das Kind kennt das Gemeinweſen höchſtens nur vom Hörenſagen. Die Uebereinſtimmung zwiſchen dem Zögling und dieſem Verhältniß der öffentlichen Erziehung iſt keine urſprüngliche. Deshalb muß ein Supplement eintreten. Weil der Zögling in ein ihm urſprünglich fremdes Gemeinweſen eingeht: ſo iſt es natürlich, daß er manche Neigungen mitbringt die ſich mit dieſer Form des Lebens nicht vertragen. Die Uebereinſtimmung ſoll erſt producirt werden, wird aber nie als ein vollkommen producirtes anzuſehen ſein. Es müſſen ſo-

mit den Ausbrüchen ſolcher Neigungen Hemmungen entgegengeſtellt werden, damit die ſtörenden Handlungen das gemeinſame Leben nicht hemmen; ſo tritt das Geſez ein, damit verbunden die Strafe. Der Zögling muß durch das Geſez erfahren was mit der Form des Gemeinweſens ſtreite; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus dieſem Geſez heraustritt. Unter dieſer Vorausſezung erhält die Sache alſo eine andere Geſtalt.

Wenn wir die Erziehung von Anfang bis zu Ende, wo der Zögling in das Leben eintritt um ſelbſtändig in dieſem zu wirken, als ein harmoniſches rein ethiſches Continuum denken: ſo muß auch das Gemeinweſen ohne Geſez und ohne Strafen ſein. Dies würde aber eine abſolute Harmonie aller Familien mit der Idee und dem Geiſte des Staates vorausſezen. Da wir aber dieſe Harmonie nicht vorausſezen können, ſo entſteht die Nothwendigkeit daß der Staat Geſeze und Strafen aufſtellt und eingreift durch die öffentliche Erziehung in die häusliche, weil ſich der Staat mit ſeinem Intereſſe nicht auf die Familie verlaſſen kann. In die Erziehung tritt ſelbſt das Geſez ein. Und ſo haben wir wieder die Harmonie zwiſchen der Erziehung und dem öffentlichen Leben hergeſtellt.

Die Erziehung ſelbſt bekommt einen zwiefachen Charakter. Die häusliche Erziehung hat den reinen urſprünglich ethiſchen Charakter, und es muß das Beſtreben ſein, daß die Praxis möglichſt ſo ſei wie wir theoretiſch die pädagogiſche Thätigkeit als Gegenwirkung conſtruirt haben. Die öffentliche Erziehung dagegen geſtaltet ſich ganz anders; in ihr hat wie im öffentlichen Leben Geſez und Strafe eine Stelle. Sind beide die häusliche und öffentliche Erziehung geſondert und nach einander: ſo iſt dies ein ſchroffer Uebergang vom häuslichen in das gemeinſame Leben, weil nun auf einmal der Jugend das Bewußtſein einer Disharmonie und zugleich des Geſezes und der Strafe kommt. Es iſt dies dann auch ein ſcharfer Abſchnitt im Leben, und der Uebergang von der häuslichen Erziehung in die öffentliche oder geſezliche zugleich ein Uebergang

vom häuslichen Leben zum Leben im Staate. Gehen beide Erziehungsarten gleichzeitig neben einander, dann iſt der Zuſtand der Zöglinge ein zwiefacher. Aus der öffentlichen Erziehung in das Haus zurükkgekehrt ſoll der Zögling Geſez und Strafe vergeſſen; kommt er wieder hinein in die öffentliche Erziehung, ſo muß er wieder eingedenk ſein des Geſezes und der Strafe. Beide Methoden, die der häuslichen und der öffentlichen Erziehung bleiben ihm vor Augen. Darüber kommen wir nicht hinweg. Wir ſind durch unſere allgemeine Betrachtung auf den Punkt gekommen wo ſich die Aufgabe als lösbar darſtellt nur durch eine mannigfache Organiſation. Ob nun jenes Nacheinander oder dieſes Nebeneinander beſſer ſei, wiſſen wir noch nicht. Dies bedarf noch der Entſcheidung; um dieſe aber zu finden, müſſen wir erſt die allgemeine Betrachtung über die primitive unterſtüzende Thätigkeit auf denſelben Punkt bringen.

Theorie der Erziehung in ſo fern ſie Unterſtüzung. *)

Bei der Betrachtung der unterſtüzenden entwikkelnden Thätigkeit abſtrahiren wir von aller Gegenwirkung. Wir haben um uns den Gehalt dieſer pädagogiſchen Wirkſamkeit vor Augen zu ſtellen, eigentlich zweierlei zu beachten. Nämlich einmal, Der Gegenſtand der Erziehung iſt ein lebendiges, alſo ein ſich von ſelbſt durch eigene Kraft weiter fortentwikkelndes, deſſen Anfang ein unendlich kleines iſt. Man kann alſo fragen, Wozu und in wiefern iſt eine ſolche Einwirkung, Unterſtüzung nothwendig? Sodann, Der Gegenſtand der Erziehung iſt ein einzelnes lebendiges, ſteht aber in einem engen Zuſammenhange mit einem homogenen Leben, aus welchem ſchon von ſelbſt Einwirkungen auf ihn hervorgehen; ſo zunächſt die Einwirkungen der äl=

*) Vgl. Vorleſ. 1814, Stunde 11.

teren auf die jüngeren. Dieſe ſind aber nicht alle pädagogiſch, ſondern das werden ſie nur wenn ſie abſichtlich ſind. Die unabſichtlichen Einwirkungen können zwiefach ſein; entweder leiſten ſie unbewußt daſſelbe und gehen auf daſſelbe aus auf unbewußte Weiſe worauf die pädagogiſche geht, oder ſie haben gar nicht dieſen Zwekk ſondern ein anderes Intereſſe, alſo ihr Verhältniß zur pädagogiſchen Einwirkung, wiefern ſie dieſelbe begünſtigen, erſcheint als etwas zufälliges. Man kann alſo wiederum fragen, Ohnerachtet ſchon von ſelbſt und ohne Abſicht, ohne Theorie ſolche Einwirkungen gewiß erfolgen die von derſelben Natur ſind und die Entwikklung des eigenen Lebens im Zögling bewirken: iſt außerdem noch die abſichtliche pädagogiſche Einwirkung nothwendig? Der eigentliche Gehalt derſelbigen kann uns nur daraus hervorgehen, daß wir auf die natürliche Selbſtentwikklung ſehen, um zu erfahren was ſie leiſten kann und was ſie nicht vermag; ſodann auf die Totalität der unabſichtlichen Einwirkungen, wobei wir davon abſtrahiren, daß unter ihnen ſolche welche der Erziehung widerſtreben vorkommen. Es wird ſich uns aber beides in ſeiner Beziehung zur pädagogiſchen Einwirkung darſtellen, wenn wir überhaupt

das Verhältniß der Erziehung zu dem was ohne ſie von ſelbſt erfolgt

betrachten. Wir haben ſchon erwähnt daß wir nicht davon ausgehen dürfen den Zögling zu iſoliren. Die Jugend iſt uns nicht anders als im lebendigen Zuſammenhange mit der Totalität gegeben. Die Vernunft würde ſchon zur Entwikklung kommen, wenn es auch keine eigentliche Erziehung gäbe. Denken wir uns ein Volk wo die Erziehung faſt Null iſt: ſo finden wir doch die menſchliche Entwikklung bis auf einen gewiſſen Punkt gehend. Freilich aber werden viele Thätigkeiten dann von der Art ſein daß ſie wieder gehemmt werden müſſen, und auch die Selbſtentwikklung an ſich wird eine ungenügende und unregelmäßig geſtaltete ſein; ſie wird die Spuren des

Mangels, der Dürftigkeit einerſeits und die Spuren der Unordnung auf der anderen Seite an ſich tragen. Nur in dem Maaße als das abſichtliche eintritt wird der Mangel erſezt, Ordnung Zuſammenhang und Vollkommenheit in die Erziehung hineingebracht. Und dies ſind eben die Punkte an welche wir uns halten müſſen bei der Frage, was die eigentlich pädagogiſche Thätigkeit zu leiſten habe. Können wir nun aber den Zögling nicht als iſolirt uns vorſtellen: ſo iſt an ſich klar, daß ſich ſchwer wird ſondern laſſen dasjenige was ſich von ſelbſt, von innen heraus in dem Zögling entwikkelt, und das was durch die Einwirkung anderer entſteht. Deshalb erſcheint es beſſer beides zuſammenzunehmen und dieſem dann die pädagogiſche Thätigkeit gegenüber zu ſtellen.

Aber ebenſo gilt auf der anderen Seite, daß dieſelben denen die pädagogiſchen Einwirkungen zunächſt obliegen, auch die natürliche und urſprüngliche Umgebung eines jeden ſind, der erzogen werden ſoll. Es fragt ſich, Sollen dieſe ihre Thätigkeit für den Zögling in abſichtliche und unabſichtliche theilen? oder ſoll ihre Thätigkeit bloß eine abſichtliche ſein, unſerer Theorie ganz anheimfallend, ſo daß nur das rein zufällige, von anderen, welche nicht zur unmittelbaren Umgebung des Zöglings gehören, ausgehende der eigentlichen Erziehung gegenüberſteht? — Die Frage iſt von großer Bedeutung. Denn wenn die zur natürlichen Umgebung gehörenden, die erwachſenen der Familie, alle ihre Thätigkeit nach der Theorie geſtalten ſollen: ſo würde das ganze Leben von Anfang bis zu Ende nach einer beſtimmten Regel müſſen eingerichtet, und nichts dürfte dem Moment, dem augenblikklichen Gefühl überlaſſen werden. Beantworten wir die Frage auf die andere Weiſe: ſo würde nicht eine ununterbrochene Reihe regelmäßiger Einwirkungen ſtattfinden; aber da dann die Einwirkungen ſich theilen würden: welches iſt dann die Grenze? welche ſind die Einwirkungen wobei die Umgebung ganz unabſichtlich zu Werke geht? und welche gehören in das eigentliche Gebiet der pädagogiſchen Erziehung hinein?

Die Pädagogen gehen hier von verſchiedenen Geſichts-

punkten aus. Die einen ſagen, Alles was man dem Augenblikk überläßt iſt etwas zufälliges; und da man in ſolchen Fällen von verſchiedenen Dingen afficirt iſt und nicht das innere Weſen rein darſtellen kann, ſo iſt leicht möglich etwas hervorzubringen was der Correction bedarf; daher ſei es beſſer alles der Regel zu unterwerfen, um dem vorzubeugen. — Die anderen haben dieſer Anſicht widerſprochen, und ſondern ein freies Gebiet von dem wo die Methode eintritt, beſtimmen aber die Grenzen auf ſehr verſchiedene Weiſe.

Wir wollen zunächſt die erſte Art der Beantwortung der Frage einer näheren Betrachtung unterwerfen. Da wir aber in dem was bisher entwikkelt iſt keinen Entſcheidungsgrund haben: ſo iſt das natürlichſte, auf das Reſultat zu ſehen und danach zu entſcheiden.

Wenn das ganze Leben der Jugend ohne Ausnahme nach beſtimmten Regeln geleitet wird und alle Einwirkungen ſo erfolgen daß das momentane völlig verſchwindet, daß nichts den Charakter des urſprünglich lebendigen hat, nichts in dem freien Leben begründetes vorkommt: ſo erregt dies den Verdacht daß das Leben von ſeiner kräftigen Friſche viel verlieren würde. Aber das iſt noch eine unklare Vorſtellung. Dagegen, fügen wir noch die Frage hinzu, Wie wird ſich am Ende der Erziehung, beim Uebergang in den Zuſtand der freien geſelligen Thätigkeit das Leben des Zöglings geſtaltet haben? ſo iſt offenbar, wenn der Menſch aus dem Gebiete der Erziehung entlaſſen wird, ein Unterſchied der Lebensthätigkeit. Es giebt ein Gebiet wo das Syſtem der Wechſelwirkung auch der Regel unterworfen iſt, nämlich das Geſchäft, der Beruf; und ein anderes der Regel nicht unterliegendes, das Gebiet des freien geſelligen Verkehrs. Das leztere dringt ſogar in das ſtreng geregelte Lebensgebiet hinein; denn jeder hat in ſeinem Beruf auch wieder ein Gebiet freier Thätigkeit. Wenn nun das ganze Leben des Zöglings durchaus beſtimmten Regeln unterworfen würde: dann entſtände ein ſtrenger Gegenſaz zwiſchen dem Zuſtande den er verläßt, und dem

in den er übergeht. Dies iſt wie wir ſehen unzuläſſig und ein Widerſpruch aus ethiſchem Geſichtspunkt angeſehen, weil das Leben ein Continuum ſein ſoll; dies wäre dann nicht der Fall. Dazu kommt noch daß unter dieſer Vorausſezung die Periode der Erziehung gar keine Vorübung enthält zum Eintritt in das geſellige Leben; die Erziehuug wäre alſo mangelhaft, denn ſie läßt einen Theil der Aufgabe ungelöſt; und aus dieſem Grunde ſchon dürfen wir eine ſolche Antwort nicht geben. Im Leben bleibt immer der Gegenſaz von Regel und Freiheit; dies muß die Erziehung berükkſichtigen.

Wenn nun keinesweges jede einzelne Einwirkung aller derer die zur unmittelbaren Umgebung der Jugend gehören, methodiſch muß geſtaltet ſein, und wenn in dem Fall daß dennoch alles methodiſirt wäre der Zögling in das freie Gebiet der Wechſelwirkung unvorbereitet hineinkommen würde: ſo fragt ſich, Iſt dies als eine Unvollkommenheit des Zöglings anzuſehen, oder als eine Unvollkommenheit des geſelligen Lebens, das eine ſolche Forderung macht? Hält man es für eine Unvollkommenheit des geſelligen Lebens, ſo verlangt man daß das gemeinſame Leben auch in ſeiner geſelligen Richtung unter beſtimmte Regeln gebracht werde. Gewiß keine irgendwie ethiſch zu vertheidigende Anſicht. Bringt man das freie Leben auch unter gewiſſe Regeln, ſo iſt das eigentlich eine relative Ertödtung einer Reihe aufeinanderfolgender Generationen. Der urſprüngliche Charakter des Lebens würde verloren gehen. Es wäre die offenbarſte Verſchiedenheit zwiſchen denjenigen welche die Regel geben und nach ihr leben, und den anderen die ohne ſie gegeben zu haben ihr Folge leiſten ſollten; jene hätten die höhere Potenz des menſchlichen Lebens, dieſe ſcheinen nur das Leben jener fortzuſezen, nur als untergeordnete Organe gar nicht mit eigenem Leben ausgerüſtet. Daß dies das rechte nicht ſei iſt klar. Wir müſſen doch von einer Gleichheit der einzelnen in Beziehung auf die menſchliche Natur ausgehen; zwar mit einzelnen Abweichungen und in Abſtufungen, aber doch nicht ſo daß wir ganze Generationen

unterordnen. Dies würde auf ein Fortſchreiten der Verſchlechterung des geſammten Zuſtandes von Generation zu Generation hinauskommen. Nun könnte man ſagen, Wenn nur die Subſumtion unter die Regel eine ſolche lebendige Handlung iſt wie das Ausſprechen der Regel ſelber: ſo wird der Unterſchied nicht groß ſein. Aber wie können ſolche Handlungen eben ſo lebendig ſein? Offenbar nur dann, wenn mir die Sache ſchon vorſchwebt ohne daß ich an die Regel denke. Dann iſt aber auch das Gebiet freier Wechſelwirkung wieder hergeſtellt. Die Subſumtion unter die Regel iſt keine Freiheit ſondern gebundene Thätigkeit; das Leben hat dann keine Aufforderung zu der urſprünglichen Freiheit, denn die Regel geht voran.

Das Maximum von pedantiſcher Erziehung iſt dies, wenn für das Leben der Jugend alles unter beſtimmte Regeln gebracht wird. Die Erziehung enthält dann keine Aufforderung zu einem lebendigen freien Handeln, und hindert die urſprüngliche Freiheit zu gebrauchen; es würde aber auch dann die freie Thätigkeit der umgebenden der Jugend gänzlich verborgen bleiben, wenn auch die freieſte Thätigkeit in ihrer Nähe ſich offenbarte: die Jugend würde ſie nie verſtehen und von ihr keine lebendige Anſchauung erhalten. Von Anfang an mechaniſirt, zu aller Freiheit in den Lebensäußerungen ungeſchikkt gemacht, würde ſie für jede Handlung, auch ſolche die aus der freieſten Selbſtthätigkeit hervorgehen müſſen, Regeln verlangen, um unter dieſe alles zu ſubſumiren. So ſoll es nicht ſein.

Das Leben der Jugend ſoll alſo auch ein ſolches Gebiet haben, wo die Umgebung nur unter dem Charakter urſprünglich freier Lebensthätigkeit einwirkt, damit die Jugend auf das mannigfaltige Leben vorbereitet werde und ihre Freiheit ausüben lerne. Es iſt durchaus nothwendig, daß die Periode der Erziehung in Analogie ſtehe mit dem ſpäteren Leben.

Wie ſoll ſich aber dies Gebiet der freien Einwirkung von dem anderen unterſcheiden? Wenn die-

jenigen welche für die Jugend kein freies Gebiet geſtatten, ſondern alles regeln wollen, nun irgendwie von ihrer Forderung ablaſſen, und die ganze Forderung ihnen abdisputirt iſt: ſo werden ſie doch die Tendenz haben, das Gebiet der freien Handlungen einzuſchränken und auf ein Minimum zu reduciren. Schien uns nun die ganze Anſicht aus einem Irrthum hervorzugehen, weil ſie auf eine unhaltbare Conſtruction des menſchlichen Lebens hinführt: ſo werden wir ſchon im voraus eines Verdachtes uns nicht erwehren können, wenn man für das freie Gebiet nur ein Minimum zuläſſig finden will. Da dies aber nur das quantitative des Gebietes betrifft, ſo würden wir von hier aus noch nicht viel gewinnen können zur Beantwortung unſerer eigentlichen Frage; wir müſſen das qualitative aufſuchen: dann wird ſich uns mit der Grenze zwiſchen beiden Gebieten zugleich ergeben,

Welche Einwirkungen unter die Regel gebracht werden müſſen, und welche frei ſein können.

Weil beide Gebiete nothwendig ſind, muß auch jedes ſeinen beſonderen Ort haben. Mannigfaltigkeit der pädagogiſchen Einwirkungen werden wir vorausſezen müſſen; denn daß es ganz zufällig ſei, ob freie Einwirkungen eintreten, können wir nicht ſagen. Es muß Einwirkungen geben die ein durch die Regel gebundenes Leben conſtituiren, und ſolche die ein freies. Wo finden wir die Grenze?

Auf dem ſecundären Gebiete der Pädagogik, dem der Gegenwirkung, waren wir auf eine Triplicität gekommen; wir unterſchieden die Geſinnung als die innere conſtante Lebensthätigkeit, die einzelnen Willensacte, die Fertigkeit. Werden wir dies nun auch hier anwenden können? Folgen wir unſerer früheren Betrachtung, ſo ergiebt ſich die Antwort leicht. Iſt das menſchliche Leben vollkommen durch Regeln gebunden: ſo erſcheint das Geſammtdaſein der einzelnen die unter dieſer Form ſtehen, als ein verringertes. Dies haben wir hervorgehoben. Das Reſultat iſt alſo dieſes. Die perſönliche Eigen=

thümlichkeit kann in einer ſolchen Geſtaltung des Lebens nicht recht heraustreten. Demnach folgt, daß im Leben alles worin ſich am meiſten die Perſönlichkeit manifeſtirt, dem Gebiete des freien Lebens am meiſten angehört: denn wo die freie Wechſelwirkung fehlt, wird auch die Perſönlichkeit beſchränkt; alles aber worin ſich die Eigenthümlichkeit nicht manifeſtirt, dies wird dem gebundenen Leben am meiſten angehören. Das Gebiet der Geſinnung und das der Fertigkeit tritt alſo auch hier ein. Aber wie ſteht es um den Mittelpunkt unſerer Triplicität, die Willensacte? Wenn das Leben gebunden iſt, ſo giebt es nicht einzelne eigentliche Willensacte ſondern nur Einen Willensact deſſen der die Regel feſtſezt, die übrigen ſind nur Folgerung, nur Anhang in Bezug auf jenen erſten Willensact. Nun haben die Willensacte auch ihre Beziehung auf ein Einwärts, die Geſinnung, und auf ein Auswärts, die Fertigkeit. Mag nun der Willensact nur Subſumtion oder freie Conſtruction geweſen ſein: in Hinſicht auf die Fertigkeit wird dies nicht von Einfluß ſein, dieſe wird dieſelbe ſein; aber nach einwärts betrachtet wird die Differenz hervortreten, weil bei reiner Subſumtion eines Willensactes unter eine gegebene Regel die Geſinnung leer ausgehen, endlich Null werden würde, ſo daß die urſprüngliche Production verloren ginge. Was noch von Geſinnung da wäre, würde nur Zugabe ſein, nicht ſelbſtändig frei wirkend. Wir haben behauptet daß die Geſinnung nicht anders ſich manifeſtiren könne als in den einzelnen Willensacten. Können wir nun das ganze Leben ſo theilen daß wir ſagen, In einigen Willensacten erſcheint die Geſinnung — das wäre dann die Seite der freien Lebensthätigkeit —, in anderen erſcheint mehr die Fertigkeit — das wäre dann die Form der gebundenen Lebensthätigkeit —, ohne daß dadurch ein nachtheiliger Einfluß entſtände? Gewiß nicht. Es bleiben uns alſo die beiden Gebiete Geſinnung und Fertigkeit. So hätten wir alſo die Frage beantwortet; allein dieſe Antwort iſt bloß eine Formel, überdies hypothetiſch. Wir wiſſen noch nicht ob das

ganze Leben ſich ſo theilen laſſe; eben ſo wenig, ob dieſe Theilung erſchöpfend ſei. Was wir aufgeſtellt haben, ergab ſich nur unmittelbar aus den Antecedentien, ſo wie es auch überwiegend nur mit Rükkſicht auf die Nothwendigkeit eines freien Gebietes der Erziehung entwikkelt wurde. Wir müſſen ehe wir die gefundene Theilung näher entwikkeln und der Prüfung unterwerfen können, noch einige Bemerkungen voranſchikken, um uns vollſtändig zu orientiren. Ich erinnere daran, daß die Erziehung auf der einen Seite die Obliegenheit hat, die Fertigkeit der früheren Generation auf die ſpäteren zu übertragen. Es iſt dies die fortlaufende Tradition. Ohne ein methodiſches techniſches Verfahren läßt ſich das nicht erreichen. Denn die bloß unabſichtlichen Einwirkungen würden nur zum Theil dieſe Fertigkeiten erhalten. Was im Beſiz der früheren Generation war, das bietet ſich im Leben nur fragmentariſch dar und ungenau. Es würde wenn man dies ſich ſelbſt überließe, mehr und mehr mechaniſch werden, unzureichend und abnehmend. Hier alſo iſt das beſtimmte natürliche Gebiet für ein techniſches Verfahren; die pädagogiſche Thätigkeit tritt in ſtrengerer Form auf. Iſt dieſe auch hier nicht, und ſtellt man die Maxime auf, daß ſich dies alles von ſelbſt durch die Imitation finden ſolle, oder doch der Hauptſache nach, ſo daß man nur gemächlich ſpielend das etwa fehlende hinzufüge durch Lehre, ohne Regelmäßigkeit, ohne beſtimmtes Hervortreten der feſten Methode: ſo iſt das das abweichende von dem rechten Maaß und führt zu der laxen Erziehung. So ergiebt ſich uns hier, daß in Beziehung auf den Zuſammenhang der einzelnen Willensacte in ihrem Verhältniß zur Fertigkeit durchaus eine pädagogiſche Unterſtüzung, alſo Regel, Methode erforderlich iſt.

Sehen wir auf die andere Seite, auf den Zuſammenhang der einzelnen Willensacte mit der Einheit der Geſinnung: was kann hier geſchehen um den Zwekk der Erziehung zu erreichen? Wir werden dieſelbe Antwort geben müſſen wie früher in Hinſicht auf die gegenwirkende pädagogiſche Thätigkeit. In Be-

ziehung auf die Geſinnung ergab ſich uns als Gegenwirkung gegen einzelne Willensacte nur die Mißbilligung; die Geſinnung ſelbſt ſollte gewekkt werden durch unterſtüzende Thätigkeit. Aber wie kann ſie gewekkt werden? Wollten wir ein regelmäßiges Verfahren anwenden, ſo würde das durchaus ſeinen Zwekk verfehlen. Könnten wir auch die Einwirkung auf die Geſinnung in die Form der methodiſchen Thätigkeit bringen, ſo würde die Form dem Zögling ſich aufdrängen; die Beziehung auf die Geſinnung, in ſo fern er dieſe ſelbſt noch nicht in ſich hat, kommt ihm nicht entgegen; der Sinn dafür fehlt, die Spontaneität iſt noch nicht hervorgetreten: ſo wird die Form die Hauptſache, der Mechanismus herrſcht vor; gerade das Gegentheil von dem was geſchehen muß. Ein Beiſpiel. Die ſittliche Geſinnung kennen wir auch im Zuſammenhange mit der religiöſen; Erbauung iſt nichts anderes als Belebung der religiöſen und der in ihr eingehüllten ſittlichen Geſinnung. Dieſe angewendet im Gottesdienſt auf diejenigen in denen Geſinnung ſchon entwikkelt iſt, thut ihre Wirkung; aber freilich nur deswegen weil in jedem die Geſinnung ſchon mitgeſezt iſt. Denken wir uns aber einen häuslichen Gottesdienſt, der ſeine beſondere Tendenz auf die Kinder hat und an dem ſie Theil nehmen ehe die fromme Geſinnung in ihnen lebendig geworden iſt: ſo iſt offenbar daß ſie keinen Eindrukk davon bekommen als den eines beſtimmten Mechanismus; der Mechanismus in der Frömmigkeit hat größtentheils ſeinen Grund in dieſer früheren Operation. Läßt man die Kinder gar nicht Theil nehmen bis auf dem Wege der freien Einwirkung im Leben das Element in ihnen rege iſt und ſie ſelbſt in ſich den Trieb entwikkelt haben zu einer ſolchen Theilnahme: dann wird die Wirkung auch die entgegengeſezte ſein, und es iſt das rechte ſie Theil nehmen zu laſſen; es iſt aber das zweite, und die freie Einwirkung im Leben das erſte. — Hier haben wir eine ſtarke Indication daß das Uebergewicht der freien Einwirkung auf die Jugend auf der Seite der Entwikklung der Geſinnung liege.

Die Erwekkung und Befeſtigung der Geſinnung umfaßt das freie Gebiet, die Entwikklung der Fertigkeit das methodiſche techniſche Gebiet, beides zuſammen das ganze Gebiet der Erziehung.

Können wir auf dieſe Weiſe den ganzen Umfang der unterſtüzenden und entwikkelnden Thätigkeit zuſammenfaſſen, und ſind wir ſicher daß wir auf anderes nicht werden zu ſehen haben? Dieſe Frage läßt ſich vollſtändig nur von einer ſtreng ethiſchen und anthropologiſchen Grundlage aus beantworten. Wir haben aber darauf verzichtet über die Grenzen der Pädagogik hinauszugehen; wir können die Frage hier nur ſo beantworten, daß wir ſie gegen das Leben wie es uns erſcheint halten und gegen die Forderung welche es an den Menſchen macht; ſomit beziehen wir uns auf das Ende der Erziehung. Wenn wir nun durch die pädagogiſche Thätigkeit nur die Geſinnung gewekkt und befeſtigt, auf der anderen Seite auch die Fertigkeiten die ſeiner Individualität entſprechen entwikkelt haben: liefern wir dann den Zögling an die Gemeinſchaft ſo ab wie ſie ihn braucht?

Wenn wir auf das bürgerliche Leben ſehen, ſo kann dieſes nur zwei Forderungen an den einzelnen machen. Erſtens, daß der Gemeingeiſt in ihm lebendig geworden ſei, ohne welchen er kein ſelbſtthätiges Glied ſein kann. Dies aber liegt auf der Seite der Geſinnung; denn der Gemeingeiſt iſt ein inneres Princip, aus dem die einzelnen Willensacte hervorgehen. Zweitens, daß der einzelne irgend einen Theil der Aufgabe der ganzen Geſellſchaft löſen könne. Nehmen wir nun den Ausdrukk Fertigkeit im weiteren Sinn: ſo muß alles was die Geſellſchaft von dem einzelnen fordern kann, außer dem Gemeingeiſt im Gebiete der Fertigkeit liegen. Denn um etwas auszurichten und zu bewirken, ſind immer Thätigkeiten einer geiſtigen und leiblichen Function erforderlich, die von einem beſtimmten Willensact ausgehen und einer Regel entſprechen. Dies iſt es aber was wir unter dem Begriff

der Fertigkeit verſtanden. Dies beides würde alſo vollkommen das Gebiet der bürgerlichen Gemeinſchaft erſchöpfen.

Die Kirche neben dem Staat in dem Leben wie es uns vorliegt, als die religiöſe Gemeinſchaft, fordert überwiegend von jedem einzelnen die Geſinnung, und zwar die beſtimmte Geſinnung der chriſtlichen Frömmigkeit. Da nun jedes Hausweſen eben ſo gut ein organiſches Element des Staates wie der Kirche iſt: ſo muß es auch gleich geſchikkt ſein die chriſtliche Geſinnung zu entwikkeln wie den Gemeingeiſt. Fertigkeit als ſolche fordert die Kirche im eigentlichen Sinne nicht; ſie ſezt voraus daß wenn nur der Wille recht ſtark iſt, die Fertigkeit von ſelbſt ſich anſchließen werde. Wenn wir nun gleich im allgemeinen dies nicht zugeben können, ſo iſt es doch beſonders in Beziehung auf die Kirche anwendbar. Denn die Fertigkeiten welche die religiöſe Gemeinſchaft zu fordern berechtigt iſt damit ihr gemeinſames Leben ſich äußere, ſind nur ſolche die auf anderen Gebieten angeeignet werden; und ſie ſezt voraus daß jeder der ihr angehört, auch für die anderen Lebensformen tüchtig gemacht ſei. *)

Das Gebiet der Erkenntniß, unter der Form des gemeinſamen Lebens betrachtet, ſezt die Duplicität die wir gefunden haben. Hier theilt ſich alles in dieſe zwei Seiten. Zuerſt die Richtung auf das Erkennen rein an und für ſich. Dies können wir die wiſſenſchaftliche Geſinnung nennen. Zweitens ebenfalls beſtimmte Fertigkeiten. Denn alle wirklichen Kenntniſſe ſind nur das Reſultat von Fertigkeiten. Nun kann man allerdings nicht ſagen daß von allen Menſchen könne die wiſſenſchaftliche Geſinnung gefordert werden. Dieſe braucht nicht in allen zu ſein; wenn ſie nur in einigen ſo kräftig iſt daß dieſe den gehörigen Einfluß ausüben, ſo iſt es möglich daß in den anderen die Erkenntniß ſich entwikkelt ohne daß in ihnen die wiſſenſchaftliche Geſinnung iſt. Dieſe

*) Vergl. Schleiermacher, die chriſtliche Sitte, herausgegeben von Jonas. S. 327.

ſind dann nicht vollkommen; aber der Aufgabe des gemeinſamen Lebens erwächſt daraus kein Nachtheil. Man kann aber wol auch nicht mit Grund behaupten, daß bei irgend einem Geſchäft an und für ſich betrachtet die wiſſenſchaftliche Geſinnung ſchaden würde, und daß man — wie man dies wol oft gethan hat — Präcautionen machen müſſe, damit ſie nicht auf alle übertragen werde und unter die Maſſe ſich verbreite. Aber freilich die Allgemeinheit der wiſſenſchaftlichen Geſinnung läßt ſich nur zuſammen denken mit einem wiſſenſchaftlichen gemeinſamen Leben; es müßte dann der Gemeingeiſt auch ſtark genug ſein, daß wenn jeder mit wiſſenſchaftlicher Geſinnung begabt und in das wiſſenſchaftliche Leben verflochten wäre, dennoch die anderen Geſchäfte, die ohne wiſſenſchaftlichen Sinn vollzogen werden können, trefflich ausgeführt würden. Wie dies zu erreichen ſei, ſoll noch erfunden werden. Das Leben hat ſich auf dieſe Weiſe noch nicht geſtaltet. Sollte es dahin gebracht werden, dann müßte auf die Geſinnung gewirkt werden; das techniſche Verfahren würde nicht anwendbar ſein, ſondern nur freie Einwirkung, ausgehend von der nächſten Umgebung, und es müßte dann in jeder Familie ein Virtuoſe von wiſſenſchaftlicher Geſinnung ſein. Die Möglichkeit dazu iſt noch nicht da; das Geſammtleben aller Völker ſteht in Hinſicht auf dieſen Punkt noch auf einer ſehr niederen Stufe.

Das Gebiet des freien geſelligen Verkehrs iſt uns noch übrig, an ſich unbegrenzt, nicht wie die anderen organiſirt. Dies fordert von den einzelnen Menſchen zunächſt eine Menge von Talenten und Fertigkeiten. Wenn in einem Menſchen die Anlage iſt, eine Fertigkeit in hohem Grade mit Leichtigkeit auszuüben: ſo nennen wir das Talent. Die Geſellſchaft fordert daß die Fertigkeiten nicht als ein Werk der Mühe erſcheinen. Das geſellige Leben wird alſo vorzugsweiſe voraisſezen daß Fertigkeiten ausgebildet ſeien. Aber das iſt doch wol ein ſchlechtes geſelliges Verkehr, dem das Princip des bürgerlichen und religiöſen Lebens fehlt, oder das im abſoluten Widerſpruch mit der wiſſenſchaftlichen Geſinnung ſteht. Es

wird im geſelligen Leben die Beziehung auf dieſe Gebiete vorausgeſezt. Giebt es aber nun für das geſellige Leben nicht etwas der Geſinnung auf den anderen Gebieten analoges, als das innere, auf eigene Weiſe ſich kund thuend? Es iſt der Sinn für das anmuthige und ſchöne, nicht als aufnehmend ſondern als productiv gedacht, das eigenthümliche Princip auf dieſem Gebiete. So viel gilt jeder an und für ſich im geſelligen Leben, als er dieſen Sinn hat; ſonſt iſt er nur Organ von einem anderen in Bewegung geſezt. Es iſt aber gerade daſſelbe auch in der Familie etwas conſtantes und nothwendiges; wie in der Familie der religiöſe Geiſt und der bürgerliche Gemeingeiſt ſeine Stätte haben muß, ſo darf auch das ſchöne und anmuthige ihr nicht fehlen. Das geſellige Leben entſpricht nur dann ſeiner Idee, wenn es aus dem Familienleben hervorgeht und daran anknüpft. Aus ſolchen Familien wird aber jedesmal das geſellige Leben in ſeiner ſittlichen Geſtalt am meiſten hervorgehen, in denen jenes Princip ein conſtantes geworden iſt. Und ſo wird auch in Hinſicht dieſer Seite des geſelligen Lebens die Tradition auf die folgende Generation der freien Einwirkung anheim gegeben.

Alſo Geſinnung und Fertigkeit, beides in ſeinem ganzen Umfange gedacht, begreifen alle Forderungen die das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung heraustritt, machen kann; und die unterſtüzende entwikkelnde Thätigkeit hat nur Geſinnung und Fertigkeit zu ihrem Gegenſtande, aber ſo daß jene nur gewekkt und unterſtüzt werden kann unter der Form der freien Lebenseinwirkungen, dieſe nur ausgebildet und zur Vollkommenheit gebracht werden können unter der Form des methodiſchen techniſchen Verfahrens.

Der Gegenſaz zwiſchen dem Gebiete freier Einwirkungen und dem des methodiſchen techniſchen Verfahrens iſt ein relativer.

Wenn die unterſtüzende und entwikkelnde Thätigkeit in Beziehung auf die Geſinnung, der wir die Form der freien Ein-

wirkungen des Lebens als das charakteriſtiſche zuſchrieben, ganz und gar dem gleich zu ſtellen iſt was in dem Zuſammenleben der älteren Generation mit der jüngeren der Natur der Sache nach ſchon vorkommt; und andererſeits, wenn das Gebiet der Fertigkeit, als das mehr methodiſche und techniſche, das Gebiet der freien Einwirkungen ganz ausſchließt: ſo wäre der Gegenſaz auch ausſchließend; die freien Einwirkungen würden dann in der Theorie der Erziehung in keiner Weiſe mehr berükkſichtigt werden können, ſondern ganz in das Gebiet der Ethik fallen; über die Einwirkungen auf die Geſinnung hätte die Ethik allein zu entſcheiden, und nur die Fertigkeit würde pädagogiſch zu behandeln ſein. Aber dann würden wir auch über den wichtigſten Theil der Erziehung keine Methode aufſtellen; denn ſobald nur die Einwirkung ethiſch richtig wäre: die Pädagogik hätte nichts mehr hinzuzufügen.

Eine ſolche Ausſchließung iſt nicht möglich; der Gegenſaz kann nur in ſeiner relativen Geltung zur Sprache kommen.

Auf der einen Seite kann im Gebiete der Geſinnung die Methode nicht ganz zurüktreten.

In dem häuslichen Leben fängt die pädagogiſche Thätigkeit an; dem Hausweſen fällt der überwiegende Theil der Einwirkung auf die Geſinnung anheim. Iſt es möglich daß ein abſichtliches auf einen beſtimmten Erfolg gerichtetes Verfahren gänzlich kann ausgeſchloſſen ſein? Sehen wir die Einwirkung auf die Geſinnung anderer in jeder Beziehung nur als eine rein ethiſche Aufgabe an: ſo iſt ja nicht bloß auf Kinder von Seiten der Aeltern eine ſolche Einwirkung nothwendig, ſondern ſie findet auch ſtatt innerhalb der älteren Generation ſelbſt, ausgehend von den ethiſch gebildeteren, einwirkend auf die roheren. Sollte beides auf gleicher Linie ſtehen, ſo müßte das Bewußtſein von dem eigenthümlichen Verhältniß der Aeltern zu den Kindern ganz aufgehoben ſein. Es iſt aber nicht anders möglich, als daß dieſes eigenthümliche Bewußtſein bei den Aeltern immer mitwirkt; ihre auf die Kinder gerichtete Thätigkeit

muß dem weſentlichen Gehalt und dem weſentlichen Zwekk nach alſo etwas beſonderes haben. Dazu kommt noch dies. Was für anderweitige Einflüſſe, vortheilhafte und nachtheilige, den anderen Menſchen begegnen auf welche man zufällig in einzelnen Lebensmomenten wirkt, das ſteht in niemands Gewalt; jeder iſt dabei bloß auf den Moment gewieſen und beſchränkt, unbekümmert um die ungewiſſen Einflüſſe die vorher dageweſen ſind oder folgen werden. Aber in dem Verhältniß der Aeltern zu den Kindern iſt es großentheils in der Gewalt der Aeltern, welchen anderen Einflüſſen ſie die Kinder ausſezen wollen; alſo ſind ſie nicht an den Moment gebunden, ſondern ſie haben in jedem Moment das ganze im Auge, und müſſen überſehen können was bisher auf die Kinder eingewirkt habe und welche Folgen aus dem jedesmaligen Zuſtande derſelben durch dieſe oder jene weitere Einwirkungen hervorgehen können. Dies ſezt aber von Anfang an ein methodiſches techniſches Verfahren voraus. — Wenn nun alſo auch, je ausſchließender die pädagogiſche Einwirkung auf die Geſinnung ſich bezieht, deſto geringer darin das methodiſche und techniſche Verfahren hervortreten wird: ſo bleibt doch die Differenz zwiſchen dieſen pädagogiſchen Einwirkungen auf die Geſinnung und den Einwirkungen im freien Leben; es bleibt auch der Gegenſaz zwiſchen den freien pädagogiſchen und den methodiſchen und techniſchen Einwirkungen, aber eben als ein relativer.

Auf der anderen Seite kann aber auch nicht im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung je ganz zurükktreten. Knüpfen wir wieder an das Naturverhältniß zwiſchen Aeltern und Kindern im Hausweſen an, ſo muß auch die Entwikklung der Fertigkeit ſchon im Hausweſen beginnen. Wenn auf dieſem Gebiete der Charakter des techniſchen dominiren ſoll, ſo wird von ſelbſt ſich ergeben daß alle Einwirkungen eine in ſich ſelbſt zuſammenhangende Reihe bilden, in der eines aus dem anderen folgt; nur ſo läßt ſich eine techniſche methodiſche Weiſe denken. Daß dies auch einen Zuſammenhang in Beziehung auf die Continuität der Zeit herbei=

führt, iſt klar. Wollten wir es bloß ideal betrachten, daß dem Gehalte nach die folgende Einwirkung immer nur Bezug zu nehmen hätte auf die vorhergehenden, und es wäre kein zeitlicher Zuſammenhang, ſondern jeder Moment iſolirt: ſo würde auch immer nur die kleinſte Wirkung hervorgebracht werden. Für beſtimmte Reihen pädagogiſcher Einwirkungen iſt alſo auch eine beſtimmte Zeit auszuſezen. Betrachtet man das häusliche Leben in ſeiner Totalität in Beziehung auf die verſchiedenen Formen des Lebens: ſo iſt eine ſolche Organiſation nicht möglich, zufolge der das ganze Leben der Kinder in ſolche Zeiträume getheilt wird, deren jeder einem Gebiete methodiſcher Einwirkungen beſtimmt iſt. Außerdem daß dies gegen die Idee der pädagogiſchen Thätigkeit ſelbſt wäre, weil alsdann kein Spielraum zur Entwikklung der freien Selbſtthätigkeit übrig bliebe, ſo hindern das auch die Obliegenheiten des Hausweſens. So werden Zwiſchenzeiten eintreten, während deren das pädagogiſche Verfahren ſeinen ſtreng methodiſchen Charakter nicht behält. Aber auch dieſe Zwiſchenzeiten werden nicht ganz ohne pädagogiſche Einwirkungen ſein, und ein homogenes Verfahren wird nicht ausbleiben. Denn wenn die Aeltern das Entwikklungsprincip immer im Auge haben, ſo können ſie keinen Augenblikk ungenuzt laſſen. In dieſen Zwiſchenzeiten überwiegt die Form der freien Einwirkungen, das techniſche iſt nur ein Minimum.

Betrachten wir die Sache noch von einer anderen Seite. Wir haben vorläufig zugegeben daß wir an einen Zuſtand unſere Theorie anknüpfen in welchem Staat und Kirche auch ihre Anſprüche an die Erziehung geltend machen, weil beide Lebensgemeinſchaften vorausſezen daß die häuslichen Einwirkungen ihren Abſichten nicht vollkommen entſprechen, ſondern eines Supplements und der Correction bedürfen. Staat und Kirche können nun entweder gewiſſe Punkte und Formen vorſchreiben, denen die Aeltern ſelbſt Folge zu leiſten haben, indem ſie Bezug nehmen auf das gemeinſame Leben in Staat und Kirche, und vollſtändig im Sinne dieſer Gemeinſchaften handeln. Oder

Staat und Kirche wählen andere zu ihren Organen, und das iſt das gewöhnlichſte; es entſteht aber auch daraus eine andere Form der pädagogiſchen Einwirkungen. Geſezt auch, alle Einwirkungen auf die Geſinnung, die von den Aeltern ausgehen, hätten nur die Form der freien Lebensthätigkeit: ſo würde doch in Folge des Eingreifens der großen Lebensgemeinſchaften ein neuer Typus gegeben, worin das abſichtliche alſo die Methode und das techniſche dominirt. Alſo auch von dieſer Seite bekommen wir daſſelbe Reſultat.

Wenn die pädagogiſche Thätigkeit in zwei Hauptzweige zerfällt: wie verhalten ſich dieſe der Zeit nach? Sind ſie gleichzeitig, oder völlig getrennt, oder nur relativ getrennt? Dieſe Frage können wir nicht beantworten ohne Rükkſicht zu nehmen auf die natürliche Fortentwikklung des Lebens überhaupt, indem wir auf der einen Seite den Anfangspunkt und auf der anderen Seite den Endpunkt der Erziehung im Auge haben.

Der Anfangspunkt iſt ein ſolcher wo alles Zuſammenwirken des Erziehers und Zöglings eigentlich Null iſt; was alſo im Zögling bewirkt werden kann, iſt ein relativ bewußtloſes. Denn vom Anfang des Lebens an muß eine Thätigkeit auf daſſelbe ausgeübt werden, ſonſt könnte es gar nicht beſtehen; aber es iſt keine vom Centrum des Bewußtſeins des Zöglings ausgehende Mitwirkung oder Gegenwirkung, ſondern in dieſem die reine Paſſivität. Kann da auf Geſinnung und Fertigkeit, oder nur auf eins von beiden, und auf welches gewirkt werden? Fertigkeiten können auf bewußtloſe Weiſe entſtehen; aber auch die Geſinnung? Ein ſchweres Dilemma ſcheint hier zu ſein. Die Geſinnung iſt durchaus ein bewußtes; nur bei Vergleichung verſchiedener Zuſtände, nur in der Reflexion erſcheint ſie als ein relativ bewußtloſes; ſie kann nicht bewußtlos ſein, denn ſie iſt die Einheit und Identität der bewußten Thätigkeit. Kann nun das Bewußtſein aus der Bewußtloſigkeit entſtehen? Man weiß nicht ob man ja oder nein antworten ſoll. Verneint man die Frage, dann muß auch das Be-

wußtſein ſchon von Anfang an dageweſen ſein. Es bietet ſich uns ein Ausweg dar. Wir können das Bewußtſein im Anfang des Lebens als ein Minimum ſezen, obwol wir dies nie zur Anſchauung bringen und im Kinde verſtehen, weil es ſich nicht mittheilen kann. Nehmen wir alſo das Bewußtſein als ein Minimum, ſo iſt dies Bewußtſein noch keine Geſinnung. Man ſagt, die Einwirkung müſſe dies vorhandene Bewußtſein modificiren, dann entſtehe die Geſinnung. Geben wir dies nun auch zu: werden wir nun entſcheiden können über die Gleichzeitigkeit oder die Succeſſion dieſer beiden Seiten der pädagogiſchen Thätigkeit? Denken wir zunächſt an die Lebenszeit vor Entwikklung der Sprache: ſo iſt ſchon in dieſer Periode Mittheilung möglich, Fertigkeit entwikkelt; ebenſo aber auch Geſinnung, die Liebe iſt ja ſchon da, und die Liebe iſt Geſinnung. Fertigkeit und Geſinnung ſind urſprünglich gar nicht getrennt, die Einwirkungen alſo gleichzeitig, ja im Anfang ganz dieſelben; erſt ſpäter trennt ſich Fertigkeit und Geſinnung. Bietet man dem Kinde Gegenſtände für die Sinne dar, ſo übt man des Kindes Sinne, aber zugleich auch wirkt man auf die Geſinnung; denn dieſe zeigt ſich unter der Form des Triebes auf das Erkennen ausgehend und gerichtet. Beides iſt weſentlich identiſch. — Wenn die Mutter mit dem Kinde ein mimiſches Commercium anfängt, und Freundlichkeit und Lächeln aus dem Kinde hervorlokkt: ſo iſt das der erſte Anfang der gegenſeitigen Verſtändigung, alſo Anfang der Entwikklung von Fertigkeit, aber auch offenbar der Liebe, zugleich alſo Entwikklung der Geſinnung, nämlich in Rükkſicht des Verhältniſſes zwiſchen Mutter und Kind.

Betrachten wir nun den Endpunkt der pädagogiſchen Thätigkeit, um ein klares Bild von dem Fortgang der Sache zu bekommen. Das öffentliche Leben kann mit der Erziehung nur zufrieden ſein, wenn Geſinnung und Fertigkeit nicht nur gleichzeitig entwikkelt ſondern auch gegenſeitig durch einander beſtimmt ſind. Denken wir uns ein Volk in ſeiner ganzen Ausbildung, ſo iſt ein natürlicher Zuſammenhang zwiſchen dem

eigenthümlichen Charakter des ganzen und der Beziehung des einzelnen auf denſelben, d. h. dem Gemeingeiſt und zwiſchen der eigenthümlichen Art wie alles was auf das Gemeinwohl geht betrieben wird. Es iſt dies eine wahre gegenſeitige Beſtimmtheit; je mehr die durch die Geſinnung beſtimmten Fertigkeiten ineinandergreifen und das Gemeinleben conſtituiren, um ſo mehr wirkt dieſes auf die Geſinnung zurükk; der Gemeingeiſt wird geſtärkt und befeſtigt. Alſo am Ende der Erziehung finden wir wie am Anfang Fertigkeit und Geſinnung gleichzeitig.

In der Zeit zwiſchen dem Anfangspunkt und Endpunkt der Erziehung kann Geſinnung und Fertigkeit auseinandergehen; aber nicht ſo, daß in einer Periode bloß auf die Geſinnung, in einer anderen bloß auf die Fertigkeit gewirkt würde: ſondern beides muß immer neben einander beſtehen und in einander eingreifen.

Wir werden alſo die Frage dahin beantworten, Ein Scheiden beider Hauptzweige der Zeit nach iſt nicht vorauszuſezen; wol aber giebt es eine ſolche Theilung der Thätigkeit, daß ſie ſich überwiegend auf den einen Hauptzweig oder den anderen hinwendet.

Charakteriſtik der beiden Hauptzweige der unterſtüzenden pädagogiſchen Einwirkung in ihrem Verhältniß zu den freien Einwirkungen des Lebens auf Geſinnung und Fertigkeit, und in ihrem gegenſeitigen Verhältniß.

Wir haben ſchon geſagt, daß die pädagogiſche Einwirkung auf die Geſinnung überwiegend der Form des freien Lebens ſich nähere, die Einwirkung auf die Fertigkeit überwiegend methodiſch und techniſch ſein ſolle. Wenn wir von dieſer Anſicht aus dieſe beiden Reihen vergleichen, ſo ſtellen ſie ſich in folgender Weiſe einander gegenüber.

Auf Seiten der Geſinnung giebt es erſtens Einwirkungen die ohne Abſicht im Leben ſelbſt, in freier man-

nigfacher Wechſelwirkung geſchehen, die auch vorkommen wenn gar keine Erziehung geübt wird; zweitens Einwirkungen denen eine beſtimmte Abſicht zum Grunde liegt, und die von dem Willen zu erziehen und von dem Verhältniß der älteren Generation zur jüngeren ausgehen, nicht mehr ſo allgemein ethiſch wie jene erſten Einwirkungen, aber in Beziehung auf die Form ihnen ähnlich; drittens Einwirkungen die ſich an die ſtrengere Form der Methode anſchließen.

Auf Seiten der Fertigkeit giebt es erſtens Einwirkungen die zwar rein pädagogiſch ſind, aber doch nicht innerhalb des eigentlich techniſchen und methodiſchen Verfahrens liegen; zweitens Einwirkungen welche den ſtreng methodiſchen techniſchen Charakter an ſich tragen, die Hauptmaſſe eigentlich auf dieſem Gebiete; drittens Einwirkungen welche auch ohne alle Theorie im unmittelbaren Umgange vorkommen, alſo auch den Charakter des freien Lebens haben.

Indem wir nun bei dem relativ entgegengeſezten Charakter der Hauptmaſſen dieſer beiden Reihen ſtehen bleiben: ſo fragen wir, was jedesmal wenn der Charakter der einen Einwirkungen in den relativ entgegengeſezten übergeht, hinzukommt oder hinweggebracht wird.

Wir betrachten zuerſt das Gebiet der Einwirkungen auf die Geſinnung. Fingiren wir uns einen Zuſtand der menſchlichen Geſellſchaft, in dem es gar keine Erziehung giebt, oder doch abſichtliche Erziehung nur als ein Minimum erſcheint, z. B. unter den Ständen welche zu ſehr beſchäftigt und ohne Mittel die Kinder ohne Aufſicht, ohne Erziehung aufwachſen laſſen: ſo wird doch immer derſelbe Typus der Geſinnung in der jüngeren Generation entwikkelt werden, wie er in der älteren iſt, und zwar bloß durch die freie Einwirkung im Leben, ohne alle Abſicht. Kommen nun zu der freien Wechſelwirkung noch die abſichtlichen Einwirkungen hinzu: was geſchieht dann eigentlich mehr? Wir haben die Sache ſo zu ſtellen.

Zunächſt iſt wol offenbar daß in Beziehung auf die To-

talität der Aufgabe durchaus nur etwas zufälliges erreicht wird wenn wir uns die abſichtliche Erziehung hinwegdenken; nämlich es iſt in dieſem Fall dasjenige was die Thätigkeit beſtimmt, nicht die Geſammtvorſtellung von der zu erziehenden Generation, ſondern nur das momentan gegebene. Alſo das erſte was die abſichtliche Erziehung hinzubringt, das iſt die Vollſtändigkeit; dieſer Begriff aber gedacht nicht ſchon als Erfolg ſondern als Abſicht. Da wo die Erziehung im eigentlichen Sinne nicht ſtattfindet, iſt auch nicht die Abſicht, nicht das Wollen der Vollſtändigkeit. Sobald wir die Erziehung ſezen, ſo iſt auch dieſes Wollen darin.

Darin liegt ein zweites, nämlich daß im erſten Fall eigentlich keine Beziehung einer Thätigkeit auf eine andere ſtattfindet, ſondern jede nur ihre Beziehung hat im ſittlichen Bewußtſein des handelnden. Das ſittliche Zuſammenleben unter der Form der freien Wechſelwirkung hat nie die Aufgabe, in einem anderen eine beſtimmte Wirkung hervorzubringen welche ſich an vorhergehende oder nachfolgende anknüpft; ſondern Aufgabe iſt, im geſelligen freien Leben ſittlich zu handeln in Beziehung auf den Moment. So ſind auch die zufälligen Einwirkungen auf die Geſinnung ohne Verbindung. Was alſo die abſichtliche Erziehung hinzubringt als das zweite, das iſt der Zuſammenhang der Thätigkeiten untereinander.

Es ergiebt ſich uns aber noch ein drittes. Wenn wir uns denjenigen denken der Gegenſtand der Einwirkungen iſt: ſo iſt klar daß die abſichtliche Einwirkung ſich ihm anders darſtellt und daß er dieſe anders aufnimmt als die zufällige im freien Verkehr. Wenn ſich die Einwirkung als freie Wechſelwirkung darſtellt, ſo nimmt er ſie nur als eine Aeußerung der Billigung oder der Mißbilligung auf. Nun trägt zwar jede Aeußerung eine Richtung auf die Mittheilung in ſich; aber dies iſt bloß implicite geſezt, und tritt nicht beſonders und beſtimmt noch heraus. Denken wir uns aber die eigentliche Erziehung und alſo von Seiten derſelben das Streben nach Vollſtändigkeit und Zuſammenhang: ſo muß die Handlung des Er-

ziehers auf den Zögling einen ganz anderen Eindrukk machen; er bekommt von der Beziehung der Handlung auf ihn ein ſtärkeres Bewußtſein. Im erſten Fall iſt das Verhältniß worauf der Erfolg beruht mehr bewußtlos; im zweiten tritt ſtärkeres Bewußtſein hervor. Dies iſt aber zugleich auch ein ſtärkeres Bewußtſein von der Sache ſelbſt. Wenn ich ein Urtheil eines anderen bloß als Aeußerung anſehe, ſo macht das einen flüchtigeren Eindrukk, als wenn ich eine beſtimmte Beziehung auf mich darin erblikke.

Die Erziehung leiſtet demnach in Beziehung auf die Geſinnung nur dies, und unterſcheidet ſich von den unabſichtlichen Einwirkungen nur dadurch, daß in alles was geſchehen kann um die Geſinnung zu erwekken und zu modificiren, eine größere Vollſtändigkeit und Zuſammenhang kommt, und daß der Zögling von der ganzen Aufgabe, die Geſinnung zu erwekken und zu modificiren, ein beſtimmtes Bewußtſein bekommt.

Das ſtreng methodiſche techniſche Verfahren darf aber bei der Einwirkung auf die Geſinnung nicht eintreten. Wenn in dieſer Thätigkeit das ſtreng techniſche Verfahren die Oberhand gewinnen ſollte: ſo würde das Reſultat ſein, daß der Zögling glaubte, man wolle in ihm Geſinnung erwekken um eines anderen Zwekkes willen. In jedem techniſchen Verfahren muß der Gegenſaz zwiſchen Zwekk und Mittel hervortreten; je ſtärker das techniſche Verfahren hervortritt, deſto ſtärker wird in dem Zögling das Bewußtſein werden, daß man auf dieſe beſtimmte Weiſe auf ihn einwirke um eines anderen willen; in der Sache ſelbſt kann der Gegenſaz zwiſchen Zwekk und Mittel nicht hervortreten, deshalb muß man den Gegenſaz weiter zurükkſchieben. Daher überall wo man Mittel anwendet die etwas anderes zu Hülfe nehmen, Reizung durch ſinnliche Motive, Furcht, Hoffnung: bekommt das ganze Verfahren den Charakter als ob die Geſinnung nicht um ihrer ſelbſt willen gewollt werden könnte, weil man ſonſt nicht fremdes hineinbringen würde.

Laſſen Sie uns zweitens das Gebiet der Einwirkungen

auf die Entwikklung der Fertigkeit betrachten. In der eigentlichen Erziehung iſt das methodiſche techniſche Verfahren die geeignete Form zur Ausbildung der Fertigkeit. Was iſt nun hier das unterſcheidende von den Einwirkungen durch freie Wechſelwirkung? Offenbar die Stetigkeit. Ein Streben nach Vollſtändigkeit iſt in Beziehung auf die Fertigkeit allerdings auch in dem freien Leben; aber man iſt nicht im Stande die Veranlaſſung und Gelegenheit der Reihe nach und in beſtimmter Ordnung herbeizuführen. Auf dem Gebiete der abſichtlichen Uebung iſt die Stetigkeit dagegen unbedingt erforderlich, ſo daß alſo alles auf beſtimmte Weiſe in einander eingreift, indem in jedem einzelnen Act das Streben nach Vollſtändigkeit noch durch die beſtimmt geregelte Ordnung gefördert wird. Das techniſche Verfahren iſt unvollkommen, wenn es dieſen Charakter nicht hat.

Es beſtätigt ſich uns dies, wenn wir auf die Uebungen Rükkſicht nehmen, welche in die Zwiſchenzeiten fallen, die in der Periode der Erziehung ſelbſt da wo die Form der Erziehung ſtreng geregelt in jeder Beziehung an das pedantiſche ſtreift, nothwendig eintreten. Auch in dieſen Zwiſchenzeiten werden Fertigkeiten gebildet; die Uebungen aber tragen dann den Charakter des freien Lebens an ſich. Und wenn wir nun fragen, was dieſen Uebungen im Vergleich mit den Uebungen in den für das ſtreng methodiſche Verfahren feſtgeſezten Zeitabſchnitten abgehe und bei ihnen verloren gehe: ſo müſſen wir ſagen, es iſt die beſtimmte Folge, die Ordnung, die hier nicht eingehalten werden kann.

So liegt das Verhältniß beider Reihen klar da, und es bedarf nur noch der Frage,

Auf welcher Seite der Erziehung iſt mehr Kunſt,*) auf Seiten der Entwikklung der Geſinnung oder der Fertigkeit?

In einer Hinſicht wird man mehr geneigt ſein zu ſagen, auf Seiten der Fertigkeit. Kunſt iſt nur wo ein Kunſtwerk

*) Vergl. Vorleſ. 1814, Stunde 14.

iſt; und nur mit Bezug auf die Fertigkeit läßt ſich ein ſolches ordentlich darſtellen. Es erſcheint als ein Kunſtwerk, wenn die Fertigkeiten nach den verſchiedenen Seiten entwikkelt und ausgebildet ſind. Wer einen Zögling in kurzer Zeit bis zu einer Virtuoſität gebracht hat, ſtellt ihn als ſein Kunſtwerk dar.

In einer anderen Rükkſicht wird man geneigt ſein zu ſagen, auf Seiten der Geſinnung. Die pädagogiſche Thätigkeit auf dem Gebiete der Fertigkeit kann man in einem weit höheren Grade mechaniſiren; es iſt alles in der Erſcheinung beſtimmter dem Maaß unterworfen, alſo auch dem Calculus, der Berechnung: wogegen um auf Seiten der Entwikklung der Geſinnung ein Maximum hervorzubringen es darauf ankommt, daß der Erzieher keine Gelegenheit vorbeigehen laſſe, daß ihm nichts entgehe was in der Seele des Zöglings ſich vorbereitet und entwikkelt ehe es noch in die Erſcheinung tritt. Die Vollkommenheit der Wirkung hängt alſo hier ab von der Stärke des inneren Triebes, von der beharrlichen Richtung, daß man keine Gelegenheit vorbeilaſſe, wodurch auch das Auge geſchärft wird für die geheimen inneren Regungen, von der Begeiſterung.

Was iſt nun das höhere in der Kunſt? die mechaniſche Virtuoſität, oder die fortwirkende Kraft der Begeiſterung? Gewiß nur das leztere. Wenn wir die Erziehung als Kunſt betrachten, ſo ſezen wir voraus daß man dieſe Kunſt erlernen könne. Im Gebiete der Erziehung kann aber nur dasjenige am leichteſten erlernt werden, was auf Seiten der Fertigkeit liegt. Es iſt mit der Regel die Anwendung gegeben; und den Mechanismus ſich anzueignen iſt nicht ſchwer. Dagegen entſcheidende und der Abſicht gemäße Wirkungen in Beziehung auf die Entwikklung der Geſinnung hervorzubringen, läßt ſich viel weniger lernen; die Regel auf jeden Moment zu achten auch in Bezug auf die inneren Bewegungen im Gemüth des Zöglings, giebt noch nicht die Methode, noch weniger die Kraft der Regel zu folgen. Hier tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor. Die Intenſität der inneren Richtung iſt hier das entſcheidende.

Unſere zulezt aufgeſtellte Frage beantworten wir alſo getheilt; auf das Kunſtwerk geſehen geben wir der einen Seite den Vorzug, auf den Geiſt geſehen der anderen.

Als das weſentliche unſerer Unterſuchung über die unterſtüzende pädagogiſche Thätigkeit hat ſich ergeben, daß wir zwei Gebiete zu ſondern und der näheren Betrachtung zu unterwerfen haben, nämlich das Gebiet der Einwirkungen auf die Geſinnung, und das Gebiet der Fertigkeit. Ehe wir jedoch dieſe verſchiedenen Gebiete ſelbſt näher betrachten, müſſen wir das Verhältniß der größeren Lebensgemeinſchaften zu der Erziehung uns klar gemacht haben. Die Unterſuchung über dieſes Verhältniß iſt von Bedeutung, ſowol in Beziehung auf die Theilung der Erziehung in ihre verſchiedenen Gebiete, als auch in Beziehung auf die Eintheilung des ganzen Erziehungsgeſchäfts in Perioden.

Das Verhältniß der größeren Lebensgemeinſchaften in Bezug auf den Antheil an der Erziehung.

Wir betrachten zuerſt die verſchiedenen Punkte von denen die Erziehung ausgeht, im allgemeinen. Wir erinnern an früheres. Es giebt zwei Extreme; entweder die Erziehung iſt bloß Sache der Familie, oder ſie iſt dieſer ganz entzogen und gehört der großen Lebensgemeinſchaft an. Zwiſchen beiden liegt eine Vertheilung, wobei man jedoch von verſchiedenen Principien ausgehen kann. Die eine der extremen Formen läßt ſich kaum denken ohne Auflöſung der Familien; die andere, daß ſich nämlich das Gemeinweſen in ſeinen verſchiedenen Organiſationen gar nicht um die Erziehung bekümmere, iſt ſo wenig wie die erſte in der ganzen Strenge jemals durchgeführt, wiewol man da wo die politiſche Tendenz ohne alle Centraliſation iſt, etwas ähnliches finden kann. Es ließe ſich das ganz beſonders von Nordamerika ſagen; denn von der centralen Einheit geht faſt nichts aus, einzelne Staaten und

mehr noch einzelne Communen, d. h. Familien die ſich zu einem gemeinſchaftlichen Zwekk verbunden haben, gründen öffentliche Anſtalten. *) Bei uns finden wir eine Theilung des Geſchäfts, die Erziehung von der Familie ausgehend, in ihrer Form vom Staate beſtimmt und in ihrer Ausführung von ihm geſichert. Wenn die Regierung die Form der öffentlichen Unterrichtsanſtalten beſtimmt, zwingende Maaßregeln ergreift in Beziehung auf die Erziehung: ſo iſt dieſe Theilung da. Wir haben ſchon geſagt, daß die Erziehung nur dann von der Familie allein ausgehen kann, wenn der Staat glaubt daß alle Familien in vollſtändiger Harmonie mit dem Geiſt des Gemeinweſens ſtehen, und die Familien ihrerſeits ſich das Geſchikk zutrauen die Erziehung zu leiten. Wo das lezte nicht iſt, wird die Familie gern die Erziehung dem Staate überlaſſen; wo das erſte nicht, wird die Regierung ſelbſt eingreifen.

Wie beſtimmt ſich nun dies unter verſchiedenen Umſtänden? Welches ſind die Punkte von denen die möglichen Dif-

---

*) Die Elementarſchulen hangen im allgemeinen nur in jedem Staate von der Regierung ab; die Städte ſind verpflichtet Schulen zu errichten, Lehrer zu erwählen, Fonds zu ſtiften zur Erhaltung dieſer Anſtalten; dann erſt überläßt ihnen der Staat zur Vervollſtändigung ihrer Mittel eine zu dieſem Zwekk geſezlich beſtimmte Summe. Weiter geht die Thätigkeit der Centralregierung nicht. In dem Buche der Herren Reed und Matheron: Narrative of the visit to the American Church. London 1835 (citirt von A. Vinet in der gekrönten Preisſchrift: über die Darlegung der religiöſen Ueberzeugung und über die Trennung der Kirche und des Staates, überſ. v. Spengler S. 349) leſen wir (I, S. 219) „Es iſt Princip des Staats von Neu-York, daß der Staat bei der Gründung einer Schule nie die Initiative ergreift. Er fordert die Bürger auf, es zu thun und bietet ihnen ſeine Hülfe an. Er giebt ihnen erſt die Erlaubniß, ſelbſt für dieſen Zwekk zuſammenzuſteuern; bevor er ihnen dann etwas aus dem Schulfond gewährt, fordert er erſt, daß ſie deutliche Beweiſe ihres Intereſſes an dieſem Gegenſtande an den Tag legen, indem ſie ein Schulhaus bauen, die Schule ſelbſt organiſiren, und zum wenigſten drei Monate unter einem geſezlich autoriſirten Lehrer erhalten. Das beweist eine große Kenntniß der menſchlichen Natur. — Den Vogel, den man ernährt, liebt man. Man erkennt hierin leicht die geſchickte Hand eines de Witt Clinton.“

ferenzen ausgehen und abhangen? Es kommt alles an auf das Verhältniß der Familie als eines einzelnen organiſchen Theiles zu Staat und Kirche. Es wird glaube ich zwekkmäßig ſein, eben weil es das leichtere iſt, in Beziehung auf die ganze Ueberſicht von dem

Verhältniß der Kirche zur Familie und zur Erziehung

anzufangen. Die Religion, in ſo fern ſie als ein relativ für ſich beſtehendes anzuſehen iſt, iſt das Princip einer Gemeinſchaft die wir Kirche nennen. Da wir zunächſt uns hier an ein factiſch gegebenes halten: ſo iſt natürlich daß wir fragen, wie es um das Verhältniß der Familie zu dieſer Gemeinſchaft ſtehe, welchen Antheil die Kirche an der Erziehung nehme, und worauf dieſer Antheil beruhe.

Was das lezte betrifft, ſo müſſen wir ſagen, Die kirchliche Gemeinſchaft hat es lediglich mit der Geſinnung zu thun; alles andere iſt untergeordnet und nur als Mittel zu betrachten. Da nun die Kirche überdies eine ganz freie Geſellſchaft iſt, in der es keine äußere Nöthigung giebt — mit wenigen Modificationen, denn ſelbſt in der römiſchen Kirche findet im ſtrengen Sinne des Wortes keine Nöthigung ſtatt —: ſo könnte die Kirche nicht beſtehen, wenn die Familien nicht in Uebereinſtimmung mit ihren Principien wären, und Harmonie mit der Kirche wollten und erſtrebten. Da iſt eine vollſtändige Urſache, die auch immer wieder zum Bewußtſein kommt, daß die kirchliche Gemeinſchaft ſich als ſolche auf die Familie verlaſſe. — Unbeſchadet des eben geſagten iſt offenbar, daß die Kirchengemeinſchaft als ein großes hiſtoriſches Ganze auch wiederum in ihrer ganzen Darſtellung, in ſo fern dabei ein Selbſtbewußtſein des ganzen vorhanden ſein muß, ein hiſtoriſches Leben vorausſezen muß, das nicht bei allen Gliedern der Kirche ſich zeigt, wenn nicht eine große Gleichheit der Bildung in allen einzelnen Theilen ſich findet. Die Gemeinſchaft wird das Intereſſe haben dafür zu ſorgen, daß dieſes hiſtoriſche Leben, das

heißt das Bewußtſein von der geſchichtlichen Entwiklung des ganzen, in einigen wenigſtens erhalten werde. Das hängt aber nicht mehr unmittelbar mit der Religion zuſammen, ſondern mit den Mitteln um das allgemeine Bewußtſein in der Gemeinſchaft zu erhalten. Das iſt der Grund, weshalb theologiſche Bildungsanſtalten entſtehen für diejenigen, die das hiſtoriſche Leben, das Wiſſen um den hiſtoriſchen Zuſammenhang ſichern ſollten. Wo alſo ſolche Anſtalten ſind, da müſſen ſie eigentlich von der Kirche ausgehen und nicht von dem Staate. Gründet der Staat ſie, ſo kann das nur darin liegen daß der Staat zugleich die Kirche repräſentirt; es iſt Sache des Kirchenregiments, das in einigen Ländern dem Staate überlaſſen iſt. Wo der Regierung von der Kirche nur das negative zugeſtanden wird, da gehen dieſe Anſtalten nur von ihr ſelber aus. Von den nur frei verbundenen Familien können dergleichen Anſtalten nur unter Vorausſezung einer gleichen, auch dieſen Punkt des hiſtoriſchen Wiſſens ſchon in ſich ſchließenden Bildung ausgehen. — Der natürlichſte Zuſtand iſt alſo der, daß die kirchliche Gemeinſchaft ſich auf die Familien verläßt, welche die Gemeinſchaft bilden. Ebenſo iſt natürlich, daß die Anſtalten für Erhaltung der geſchichtlichen Tradition von der kirchlichen Gemeinſchaft ausgehen. Wenn die geſchichtliche Bildung bei allen in der Geſammtheit allgemein iſt, ſo werden auch ſolche Anſtalten nicht nöthig ſein, angeſehen das unmittelbare Bedürfniß; aber ſie werden in Folge der Vereinigung der Kräfte zur Erleichterung der Fortentwiklung gegründet werden.

Nun finden wir aber faſt überall — wo es nicht iſt, ſehen wir darin einen großen Mangel — einen Antheil der Kirche an der Erziehung, der ganz auf Seiten der Geſinnung zu liegen ſcheint, nämlich den Religionsunterricht, der von den Beamten der Kirche der Jugend ertheilt wird. Wo hat dieſer ſeinen Urſprung? Er iſt auf der einen Seite ein Supplement der Familienerziehung. Denn wenn auch das Vertrauen der Gemeinſchaft auf die einzelnen

Glieder vollkommen wäre: ſo iſt es doch natürlich, daß bei einer vollſtändigen Organiſation der religiöſen Gemeinſchaft, ehe die Jugend definitiv in die kirchliche Gemeinſchaft aufgenommen wird, erklärt wird, daß die Familie das Vertrauen gerechtfertigt habe. Darin liegt aber auch die Möglichkeit daß ein Supplement der Familienerziehung nothwendig wird. Die Kirche bietet dieſes Supplement immer dar, nur darf keine Nöthigung ſtattfinden: ſonſt wäre es eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*. Auf der anderen Seite, wenn wir die Nothwendigkeit von theologiſchen Bildungsanſtalten annehmen, um die hiſtoriſche Tradition im Gemeinleben ſicher zu ſtellen: ſo gehen wir immer von der Vorausſezung einer Ungleichheit aus, und zwar einer ſolchen Ungleichheit, daß nicht nur bei einer großen Zahl der Glieder die geſchichtliche Tradition im allgemeinen keine lebendige iſt, ſondern auch vielen unverſtändlich, in ſo weit die Tradition in das Leben übergegangen iſt. Dieſem Mangel muß abgeholfen werden. Im chriſtlichen Gottesdienſt als Darſtellung des religiöſen Geſammtlebens iſt das Zurükkgehen auf die Schrift unerläßlich: ſo muß die Schrift, wenn ſie nicht allen verſtändlich iſt, verſtändlich gemacht werden; eben ſo die geſchichtliche Entwikklung des Chriſtenthums, wenigſtens mit Beziehung auf die Hauptpunkte. Aus dieſen beiden Elementen muß der Antheil der Kirche an der Erziehung conſtruirt werden, denn es muß der religiöſen Gemeinſchaft daran liegen, daß in der jüngeren Generation die religiöſe Geſinnung entwikkelt werde in den Familien ſelber, daß aber was in dieſen verſäumt iſt ergänzt werden könne, und daß jedem möglich gemacht werde, dasjenige zu verſtehen was im Cultus vorkommt, und Theil zu nehmen an der Darſtellung des religiöſen Geſammtlebens. Hienach können wir auch die vorkommenden Modificationen beurtheilen. Wenn wir z. B. Gegenden finden, in denen nur ein ſchwacher Antheil der Kirche an der Erziehung iſt: ſo iſt das recht, wenn die Vorausſezung richtig iſt, daß die chriſtliche Geſinnung in der rechten Intenſität überall gleichmäßig verbreitet und die ge-

ſchichtliche Bildung, ſoweit ſie zu dem Antheil an der Darſtellung des chriſtlichen Geſammtlebens gehört, auch vollkommen allgemein iſt. Der Religionsunterricht würde dann nur, mit Rükkſicht auf mögliche Ausnahmen, als Supplement zu betrachten ſein. Je mehr ſich aber der allgemeine Zuſtand von dieſer Vorausſezung entfernt, deſto weniger kann eine ſolche Form des Religionsunterrichtes genügen.

Das Verhältniß der Kirche zur Erziehung, ihr Antheil den ſie daran nimmt, bleibt zwar wenn wir auf die Erfahrung ſehen gewöhnlich eine lange Zeit unverändert auf einem beſtimmten Punkt; dehnen wir aber unſern Blikk weiter auf das allgemeine mehr aus, ſo finden wir zwei verſchiedene Formen, unter denen dies Verhältniß ſich geſtaltet. Zuerſt nämlich, wenn das ganze Zuſammenleben älter iſt als die Entſtehung einer beſtimmten religiöſen Gemeinſchaft: dann wird es einen Punkt gegeben haben, wo der Antheil der kirchlichen Gemeinſchaft an der Erziehung auf beſtimmte Weiſe und zwar mit dem reformatoriſchen Charakter hervortrat. Das war der Fall überall in Europa, wohin die Reformation drang. Es entſtand nicht nur ein neuer Typus des öffentlichen kirchlichen Lebens, indem die religiöſe Rede ein bedeutendes Uebergewicht erhielt, ſondern in gewiſſer Beziehung auch eine Modification der Geſinnung, die man nicht bei allen vorausſezen konnte; daher das Intereſſe der Kirche von Anfang an, an der Erziehung Theil zu nehmen; daher das Patronat der Kirche über das Volksſchulweſen in dem Sinne, daß dieſes zugleich ſollte mit auf das religiöſe Leben hingelenkt werden; daher ſogleich ſupplementariſche Ausfüllung des religiöſen Unterrichts. Seitdem iſt das nun im ganzen ſo geblieben, und man kann nur ſagen, daß jezt eine Tendenz da iſt, das Patronat der Kirche über das Volksſchulweſen aufzuheben. Dies kann aber eigentlich nur geſchehen unter der Vorausſezung und in dem Vertrauen, daß die evangeliſche Geſinnung in den Familien vollſtändig entwikkelt iſt.

Zweitens. Entſteht dagegen ein Geſammtleben, wie z. B.

durch Colonisation, in der Art daß Menschen als Elemente mehrerer kirchlichen Gemeinschaften zusammenkommen: so gestaltet sich die kirchliche Gemeinschaft nicht nach einer neuen Idee, sondern nur mit Bezug auf die neue Localität und das neue Gesammtleben nach gewissen Principien. Hier kann sich der Antheil der religiösen Gemeinschaft an der Erziehung nur allmählig entwikkeln, weil sich auch das Bewußtsein von dem Verhältniß des ganzen zu den einzelnen nur allmählig entwikkelt, und die Gesinnung der einzelnen nur allmählig heraustritt. Es ist dies die Form welche diese Sache in der neuen Welt angenommen hat. Da also können ganz verschiedene Entwikklungen stattfinden; sie werden richtig sein wenn sie dem klaren Selbstbewußtsein der Gesellschaft gemäß sind.

Auf dem rein pädagogischen Gebiete werden wir zweierlei immer unterscheiden müssen, einmal die Art und Weise wie das Erziehungswesen in seiner bestehenden Gestaltung behandelt wird; sodann die Art und Weise wie das was mangelhaft ist verbessert werden kann. Lezteres, in das Gebiet des Kirchenregiments gehörend, ist eigentlich wol eine politische Aufgabe; wir können aber nicht sagen, daß sie völlig außer unserem Gesichtskreise liege. Auch der praktische Erzieher wird stets dieses im Auge haben müssen; denn wenn das Erziehungswesen unter solcher Festhaltung des Typus und der bestehenden Form behandelt wird, daß jede Verbesserung dadurch erschwert wird: so wird man dies nicht billigen können; sondern die Erziehung kann an das bestehende auch anknüpfen, indem sie zugleich Rükksicht nimmt auf die möglichen Verbesserungen, so daß sie also diese erleichtert, wenn sie nur vom Gemeinwesen ausgehen. Jeder der an der Erziehung thätigen Antheil nimmt, er mag stehen auf welcher Stufe er will, wird dies nur in sofern vollkommen thun können, als er das Bewußtsein davon hat, wie vollkommen oder unvollkommen der Stand des Erziehungswesens ist, und nach welcher Seite die möglichen Verbesserungen liegen; nur dann wird er das Organ sein können für Verbesserungen welche von dem bürgerlichen oder kirchli-

chen Gemeinweſen ausgehen. Die vollkommene Praxis ſchließt vollkommene Sachkenntniß und Einſicht in die Verhältniſſe in ſich.

Verhältniß des Einfluſſes der bürgerlichen Geſellſchaft auf die Erziehung.

Ueber dasjenige was die bürgerliche Geſellſchaft von der Erziehung verlange, haben wir früher ſchon uns verſtändigt; jedoch ſo, daß wir wegen der verſchiedenen Verfaſſungen keine allgemeine Regel zu geben vermochten. Nur das wiſſen wir im allgemeinen, daß der einzelne als ſelbſtändiges Glied in den Staat eintretend den Gemeingeiſt mitbringen muß und außerdem auch eine gewiſſe Summe von Fertigkeiten, um in das Geſchäft des Staats einzugreifen.

Giebt es nun Umſtände, und welche ſind es, unter denen ſich der Staat in beiden Beziehungen ganz auf die Familienerziehung verlaſſen kann? und giebt es Umſtände, und welche ſind es, unter denen er die Erziehung ganz in ſeine Hände nimmt? Es treten hier die mannigfachſten Differenzen ein.

Unter welchen Verhältniſſen der Staat ſich in Beziehung auf die politiſche Geſinnung auf den Geiſt der Familien verlaſſen könne, unter welchen nicht, darüber ſind die Anſichten ſehr verſchieden. Wenn die Staatsregierung meint daß die politiſche Geſinnung nur bei wenigen zu ſein brauche, und daß die Maſſe gewöhnt werden müſſe dieſen mechaniſch zu folgen, das heißt, wenn die Regierung vorherrſchend ariſtokratiſch iſt: ſo iſt natürlich daß ſie ſich auch darum, ob in der Maſſe politiſche Geſinnung entwikkelt werde oder nicht, gar nicht bekümmert. Wenn ſie von dieſem Geſichtspunkt ausgeht, ſo iſt auch natürlich daß die Idee die ſein muß, daß die Regierung in den Händen jener kleineren Anzahl bleibe, ſei dieſe nun durch die Geburt beſtimmt oder anderswie; dann aber liegt darin allzu leicht ein Beſtreben die Maſſe zu hindern, daß nicht etwa das jüngere Geſchlecht mit einer ſolchen Geſinnung bekannt gemacht werde und zu ſolchen Fertigkeiten gelange, die zum Herrſchen tüchtig machen. Es wird alſo die Abſicht der

Regierung ſein, die Maſſe bloß auf der Stufe mechaniſcher Fertigkeiten feſt zu halten. Wenn nun die Regierung zugleich eine durchgängige Uebereinſtimmung der erziehenden Generation mit dieſer Anſicht vorausſezen kann, dann kann ſie von der Sorge um die Erziehung der Maſſe um ſo mehr ſich entbinden; ſie wird aber um ſo ſorgfältiger die Erziehung des ariſtokratiſchen Theils behandeln. Wenn dagegen die Regierung der Maſſe ein Beſtreben zutraut, dieſer ariſtokratiſchen Anſicht entgegen zu treten: dann wird ſie hemmend einwirken gegen dasjenige was von der Familie ausgeht. Wo wir ſolche hemmenden Einwirkungen finden, da ſehen wir offenbar eine Oppoſition der Regierung gegen die allgemeine Richtung der menſchlichen Natur, was niemand wird billigen können. Was aber den ariſtokratiſchen Theil ſelbſt betrifft: ſo iſt freilich wahr, daß man vorausſezen kann, bei ſo günſtigem Zuſtand werde in den ariſtokratiſchen Familien ſelbſt ein hinreichendes Intereſſe ſein, ſich auf dieſer Stufe der Maſſe gegenüber zu erhalten. Wenn dann in den Ariſtokraten das Beſtreben iſt, wirklich die Fähigkeit zum Regieren ſich zu erhalten: ſo wird in der Jugend die Geſinnung und die Fertigkeit, welche zum Herrſchen tüchtig machen, entwikkelt werden; und das iſt noch das beſſere. Wenn der ariſtokratiſche Theil dagegen meint, daß das hergebrachte Anſehen hinreiche, und daß es nur darauf ankomme die Maſſe zu hindern, ſolche Geſinnung und Fertigkeit ſich anzueignen: ſo wird die Regierung noch unterſtüzend eingreifen und für Bildungsanſtalten der Ariſtokraten ſorgen müſſen.

Wenn wir von der entgegengeſezten Vorausſezung ausgehen, daß im Staate nämlich keine abſolute Ungleichheit angenommen wird, ſondern jeder gleiche Berechtigung hat: ſo werden auch hier nicht alle eine gleiche Stufe politiſcher Wirkſamkeit erreichen. Aber es iſt dann doch das Intereſſe des Staats dieſes, daß alle äußeren Verhältniſſe den inneren Anlagen zu Hülfe kommen, und daß jeder für den Staat das werde was er ſeiner Beſchaffenheit nach werden kann. Wird ſich nun der Staat auf die Familien verlaſſen

können, und vorausſezen dürfen daß die Geſinnung und die Fertigkeit von dieſen ſelbſt in dem jüngeren Geſchlecht würden entwikkelt werden, da nun jede Familie weiß daß jedem jede Laufbahn eröffnet iſt? Wir finden Staaten in denen noch ein mächtiges ariſtokratiſches Princip waltet und doch die Regierung ſich wenig um die Erziehung bekümmert. Weder beſtimmte Vorſchriften werden gegeben, was mit der Jugend geſchehen ſolle, noch Verbote. So England, das faſt gar keine vom Staat ausgehenden Erziehungsanſtalten hat. Seine Univerſitäten *) ſind aus den erzbiſchöflichen Schulen hervorgegangen, alſo kirchliche Anſtalten urſprünglich. Es wird gar nicht officiell gefragt, ausgenommen die Geiſtlichkeit, ob auf einer Univerſität die Bildung gewonnen ſei: und doch ſucht jeder dort die Vorbereitung auf die eigentlichen Berufsſtudien; die vornehmſten Männer rechnen es ſich zur Ehre, in beſtändiger Verbindung mit den Univerſitäten zu bleiben. Es giebt nur drei große vom Staate organiſirte Erziehungsanſtalten; alle anderen zur wiſſenſchaftlichen Ausbildung beſtimmt, ſind Privatunternehmungen. **) Hier iſt das Maximum des Vertrauens von Seiten des Staats in die Erziehung der Familien. Es rechtfertigt ſich, weil der Gemeingeiſt durch alle Klaſ-

---

*) Oxford und Cambridge. Die Univerſitäten zu London und Durham freilich nicht. Der Dichter Thomas Campbell regte zur Stiftung der erſten Univerſität zu London an; 1825 ward unter dem Vorſiz des Lordkanzlers Brougham ein Actienverein gegründet; die Univerſität eröffnet am erſten October 1828 durch eine Vorleſung des Anatomen Bell. Im Intereſſe der herrſchenden biſchöflichen Kirche ward eine andere Anſtalt geſtiftet unter dem Namen King's college, 1829 eröffnet. Ueber die Univerſitäten Oxford und Cambridge findet man intereſſante Mittheilungen in Charles Lyell's Reiſen in Nordamerika, deutſch von Dr. Wolff. Halle, 1846. S. 175 f., in beſonderer Beziehung auf: Dr. Whewell, principles of University Education, London 1837. Vergl. die engliſchen Univerſitäten und Studirenden. Nach einer Vorleſung des Herrn Thomas Solly. Magazin für die Literatur des Auslandes. 1847. N. 12. 13. 14.

**) public Schools, Eaton, Wincheſter, Harrowgate; aber auch Weſtminſter.

ſen verbreitet iſt und weil die Schäzung der Lebensverhältniſſe eine allgemeine iſt, ſo daß jeder weiß was die Jugend braucht um im Leben eine den Anlagen gemäße Stellung einnehmen zu können. Dies wird dadurch erleichtert und eigentlich nur möglich, daß es ein mannigfach verzweigtes und reges öffentliches Leben giebt, eine lebendige Circulation der Einſichten und Geſinnung, ſo daß jeder im Stande iſt eine Anſchauung zu gewinnen von dem was das Volk, was die Zeit bewegt. Bei recht regem öffentlichen Leben hat die Regierung wenig Veranlaſſung ſich in die Erziehung zu miſchen; ſie kann darauf bauen, daß es nie fehlen werde an tüchtigen Bürgern die an der Leitung Theil nehmen können, noch an dem Wohlſtand des Volkes. Man hat wol auch in neuerer Zeit erkannt, wie ungemein die niedrigſten Volksklaſſen vernachläſſigt ſind; und dennoch hat dies wenig Wirkung hervorgebracht in Bezug auf die Stellung der Staatsleiter zur Erziehung; ſehr wenig iſt von Seiten der Regierung geſchehen, und wiederum nur auf dem Wege freier Aſſociation ſind Bildungsanſtalten für das Volk angelegt worden. *)

Wir haben hiemit den Punkt gefunden, um zu erkennen worauf das verſchiedene Verfahren beruht. Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zeugniß ablegt, wie es um die Geſinnung und den Bildungszuſtand ſteht: um ſo mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungsweſen ſich paſſiv verhalten können und vorausſezen müſſen, daß wenn auch eine nachtheilige Geſtaltung eingetreten wäre, welche das Eingreifen der Regierung nothwendig machte, davon das öffentliche Leben des Volkes ſelbſt zur rechten Zeit Kunde geben würde. In einem ſolchen Fall würde die Regierung zunächſt

*) Vergl. Magazin für die Literatur des Auslandes. 1847 Nr. 46. 47. 48. Auch hier iſt Lord Brougham zu nennen; von ihm „practical observations upon the education of the people. London 1825." Für das Verhältniß der Erziehung zu den Fortſchritten der Zeit iſt die Staatskirche auch in England der *θριγκός*.

nur das entſtehende Bedürfniß der allgemeinen Theilnahme nahe bringen und die Geſammtheit anregen, damit die Beſſerung vom Volk ſelbſt ausgehen könne; und erſt dann wenn dies fehlſchlägt, von oben herab unterſtüzend eingreifen. Wo es aber an einem ſolchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verſchiedenheit und große Paſſivität der Maſſe vorhanden iſt: da muß die Regierung auf unmittelbare Weiſe auf die Erziehung einwirken.

Die politiſche Geſinnung zu wekken und zu entwikkeln, wird dann eine nothwendige Aufgabe für die Regierung ſein, wenn ſie vorausſezen muß daß in dem Volke ſelbſt ein Mangel der politiſchen Geſinnung oder eine dieſer entgegengeſezte Geſinnung vorhanden ſei. Im erſten Fall würde die Regierung rein unterſtüzen, um den Mangel zu erſezen; im zweiten Fall würde ſie von dem Punkt aus, wo die Entwikklung der politiſchen Geſinnung möglich iſt, die Erziehung den Familien entziehen; das Eingreifen der Regierung würde alſo zugleich ein den Einfluß der Familien ausſchließendes ſein.

Unter welchen Umſtänden hat die Regierung eine beſtimmte Aufforderung ſich in die Erziehung einzumiſchen in Betreff der Erwerbung von Kenntniſſen und Fertigkeiten? Es iſt offenbar, daß in einem Volke die Maſſe der künftigen Generation nur durch Ausbildung der eigenen Kraft beſtehen kann; und wenn man nicht glaubt daß die Liebe der Aeltern erſtorben ſei: ſo kann man auch vorausſezen, daß ſie für die Entwikklung der Fertigkeiten Sorge tragen werden. Es wird nur der Mangel an richtiger Einſicht bei dem größeren Theil der erziehenden Generation eine Unterſtüzung von Seiten des Staates nothwendig machen. Dies können wir uns aber als ein Minimum denken, ſo daß eigentlich gar kein poſitives Eingreifen ſtattfindet. Glaubt z. B. die Regierung, die Aeltern wiſſen nicht worauf es bei der Entwikklung der Fertigkeiten ankomme, und welche Leute dazu tauglich ſeien: ſo kann eine öffentliche geſezmäßige Qualification derer genügen, welche die Familien in dem Erziehungsgeſchäft unter-

ſtüzen; oder auch ſchon die Bekanntmachung, wie derjenige beſchaffen ſein müſſe der dies Geſchäft übernehmen will. Es kommt vorzüglich darauf an, daß das Urtheil darüber gebeſſert werde. Ebenſo würde auch von der Regierung ausgeſprochen werden müſſen, welche Fertigkeiten dazu gehören um in irgend einen Kreis des öffentlichen Lebens eintreten zu können. Auch ohne poſitive Einrichtung der Regierung wird die Sache gefördert werden können; denn die Sachkundigen werden ſchon ſorgen daß die Erziehung in ihre Hände komme, das älterliche Intereſſe dies begünſtigen. Je mehr die Regierung auf andere Weiſe direct eingreift, deſto mehr kann vorausgeſezt werden daß in der Regierung ein ungünſtiges Urtheil über die Maſſe vorwalte. Es wird dann das Beſtreben entſtehen, die Erziehung ganz der Maſſe zu entziehen und auch die Entwikklung der Fertigkeiten vom Staate aus einzuleiten. Auf dieſem Standpunkt befinden ſich die meiſten Staaten unſeres Welttheils ſeit längerer Zeit.

Wir können uns alle Differenzen auf einen ſehr einfachen Gegenſaz zurükkführen. Je mehr im ganzen das Syſtem herrſcht, daß die Regierung das Volk bevormundet: deſto mehr wird ſie in das Erziehungsweſen eingreifen; je weniger Bevormundung, und je mehr dagegen der Staat nur immer im Nothfall ergänzend auftritt: deſto mehr wird er die Erziehung ihren Gang gehen laſſen. — Verfolgen wir die Sache bis auf den Punkt wo das größte Intereſſe der Regierung angeht, daß nämlich die Geſinnung und Fertigkeit, die zur Theilnahme der Leitung gehören, vollkommen ausgebildet ſeien: ſo iſt offenbar, je weniger die Regierung vorausſezen kann, daß in der Maſſe eine Einſicht in das worin das Leben des Staats beſteht, vorhanden ſei: deſto weniger kann ſie ſich auf die Familie verlaſſen, und in dieſem Punkt kann ſich das bevormundende Syſtem am längſten erhalten, auch wenn es im übrigen ſchon aufgehört hat. Nur in dem Maaß als durch innere Verhältniſſe die politiſche Einſicht in der Maſſe zunimmt und ein beſtimmter

Einfluß der einſichtsvolleren auf die ununterrichtete Menge nicht ausbleiben kann: deſto mehr wird auch die Bevormundung in Bezug auf jenen Punkt verſchwinden, und man wird hoffen können daß das richtige vom Volke ſelbſt ausgehen werde.

Hieraus ergiebt ſich aber in Beziehung auf die verſchiedenen Abſtufungen des Erziehungsweſens ein verſchiedenes Verhältniß des Einfluſſes der Regierung. Die Erziehung in ſo fern ſie Fertigkeit erzielt, und aller Unterricht in Bezug auf das Volk, kann unter günſtigen Umſtänden rein vom Volke ſelbſt ausgehen; der Staat wird ſich mit Sicherheit darauf verlaſſen können, daß jede Commune ſich um die Erziehung bekümmern und ihre Schulen erhalten werde. Ebenſo wenn wir die höheren Bildungsanſtalten für die Jugend betrachten: es werden die verſchiedenen Communen eines größeren Kreiſes, einer Provinz, einen öffentlichen Verband untereinander bilden, und in Gemeinſchaft dafür ſorgen daß die Erziehung die richtige ſei, ſie haben ein gemeinſames Intereſſe; auf dieſem Wege werden die geeigneten Anſtalten geſtiftet. Aber die höchſten Bildungsanſtalten, in denen die eigentlich geſchichtliche Bildung im höheren Sinne mitgetheilt wird, und welche tüchtig machen ſollen zum Regieren, die alſo den Staat unmittelbar intereſſiren, erfordern wol eine andere Begründung. Die Geſammtheit der Theilnehmer iſt nicht mehr in einem ſolchen Verbande für ſich, wie in Beziehung auf die Gründung niederer oder höherer Anſtalten für einzelne Communen oder einen Verband derſelben. Es würde Schwierigkeiten haben, wenn die Anſtalten für die höchſte Bildung auch auf dieſem Wege wie jene entſtehen ſollten. Wenn wir überdies vom Geſichtspunkt des Staates dies uns als das höchſte denken müſſen, daß der einzelne geeignet ſei in die Regierung des Staates im großen einzugreifen: deſto weniger wird die Unterſtüzung und ein beſtimmter Einfluß des Staates in Beziehung auf die höchſten Bildungsanſtalten fehlen. Auch in England würde das Verhältniß der Regierung zu den Univerſitäten nicht ſo ſein können, wenn nicht das Verhältniß von Staat

und Kirche dort ſich ganz beſonders geſtaltet hätte. Freilich giebt es auch auf den engliſchen Univerſitäten Profeſſuren von königlicher Stiftung; allein jeder der Geld verwenden kann hat auch Recht eine Profeſſur zu ſtiften. Wir dürfen aber hier nicht vergeſſen daß die dortigen Univerſitäten in einer ſehr genauen Verbindung mit der Kirche ſtehen; und Oberhaupt der Kirche iſt der König; was die Kirche thut, thut eigentlich der Staat, ſo daß wir immer aus dieſem doppelten Geſichtspunkt das Verhältniß zu betrachten haben. Daß nun natürlich die Verfaſſung des Staates und das öffentliche Leben Stiftungen die mehr von Privatperſonen ausgehen erleichtert, bedarf keiner weiteren Erklärung. In anderen Staaten dagegen wird es natürlich ſein, daß ſowol die Regierung glaubt, es liege ihr vorzüglich ob dieſe höchſte Stufe der Erziehung ihrer beſonderen Sorge zu unterwerfen, als auch daß das Volk die Regierung anſieht als eine Geſammtheit von Sachkundigen, denen dieſer Theil der Erziehung doch müſſe übertragen werden. Die Regierung kann dann der Meinung ſein daß ſie es ſei, der die Leitung aller ſolcher Anſtalten, ſelbſt wenn dieſe andere Stifter hätten, zukomme. Das Patrocinium des Staates hat hierin ſeinen Siz. Wo die Regierung den mehr republikaniſchen Charakter hat, in Föderativ-Staaten, wird aber auch die Stiftung der höchſten Unterrichtsanſtalten auf dieſelbe Weiſe zu Stande kommen können wie die der niederen und mittleren Bildungsanſtalten.

Es leuchtet alſo ein daß man die Art wie der Staat ſich um die Erziehung bekümmert und wie ihm das Erziehungsweſen angehört, als ein zartes und feines Barometer anſehen kann für ſeinen eigenen Zuſtand, ſowol in Beziehung auf das Verhältniß der Regierung zum Volk, für die Feſtigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeiſtes. Je reiner das Verhältniß der Regierung zum Volke iſt, je geringer die Differenz zwiſchen dem durchſchnittlichen Geſammtzuſtande und der Bildungsſtufe auf der die Regierung ſich ſelbſt befindet: deſto geringer wird der poſitive Einfluß der Regierung ſelbſt auf das Erziehungs-

weſen ſein; je reiner das Verhältniß zwiſchen Regierung und Volk, aber je größer die Differenz der Bildung: deſto größer wird der Einfluß der Regierung ſein, ohne daß im Volke der Wunſch wäre, es möchte anders ſein. Je mehr aber jenes Verhältniß getrübt iſt, deſto ſtärker wird die Oppoſition ſein, deſto größer der Widerſpruch zwiſchen dem was von der Familie, und dem was vom Staate aus geſchieht; deſto getrübter die Erziehung. Je wandelbarer die Regierung ſelbſt iſt, deſto mehr wird ſich ihr Einfluß zeigen in Veränderungen die mit der Erziehung vorgenommen werden. Dies weiter auszuführen iſt dieſes Ortes nicht.

An welchen beſtimmten Zuſtand ſoll ſich unſere Theorie anſchließen?

Wenn wir nun aber davon ausgehen mußten, daß unſere Theorie nur in ſofern anwendbar ſein würde, als ſie ſich an einen gegebenen Zuſtand anſchlöſſe: woran ſoll ſie ſich dann alſo anſchließen? Zu eng wäre es, die Theorie einer beſtimmten Staatsform anzupaſſen. Wollten wir deshalb weil ſo viele Verſchiedenheiten ſind, dieſe alle hintan ſtellen: dann kämen wir wieder in das unbeſtimmte. Wir müſſen uns alſo für den weitern Gang unſerer Unterſuchung eine Maxime ſuchen. Wir werden nichts anderes feſtſtellen können als dieſes, Es iſt in dem gegenwärtigen Zuſtande, der ſchon einen bedeutenden Zeitraum umfaßt und wol noch lange unter dieſen Formen bleiben wird, ein Iſolirtſein der einzelnen Staaten im Abnehmen, ein allgemeines wenn gleich nicht unter beſtimmten Rechten ſtehendes gegenſeitiges Gebundenſein und Bedingtſein durch einander im Zunehmen. Könnten wir nun unſere Theorie ſo einrichten daß ſie für dieſen Zuſtand paßt, dann hätten wir ein hinreichendes Gebiet. Innerhalb deſſelben aber finden ſich noch immer große Differenzen. Wir können ein verſchiedenes Verfahren befolgen, einige dieſer Differenzen als uns gänzlich fremd ausſchließen, die Theorie nur ſo weit beſtimmen als die Differenzen keinen Einfluß haben, oder gleichmäßig auf alle Haupt-

differenzen Rükkſicht nehmen, oder beide Verfahrungsarten mit einander combiniren. Das Unbeſtimmtlaſſen wird allerdings bei der Anwendung immer nach unten zu ſtattfinden; jede Maxime an und für ſich kann nur in ſofern Gültigkeit haben als ſie in der Ausübung Modificationen zuläßt. Sofern wir alſo die differenten Zuſtände als reine Einzelheiten anſehen können — und das gilt vorzüglich in dem Maaß als ſie in Raum und Zeit beſchränkt ſind —: ſo wird es recht ſein auf dieſe Modificationen keine Rükkſicht zu nehmen, ſondern dies der Praxis zu überlaſſen. Sofern aber Differenzen innerhalb des bezeichneten Gebietes vorkommen, die nicht zu dieſer untergeordneten Art gehören ſondern Hauptpunkte betreffen: ſo fragt ſich, ob es unter dieſen ſolche giebt die ſo weit von unſerem Bildungsprincip abliegen daß wir ſie aus der Theorie ausſchließen können. Es würde dies dann angehen, wenn ſich die differenten Zuſtände ſo ſehr von einander unterſcheiden daß jeder ſeine eigene Theorie hat. Denken wir z. B. die monarchiſche und republikaniſche Regierungsform im ſtrengſten Gegenſaz, und beide neben einander innerhalb unſeres Gebietes: ſo könnte man vielleicht Recht haben zu ſagen, die Monarchie müſſe eine andere Erziehung haben als die Republik. Allein wenn doch der Gegenſaz nur ein fließender iſt, und in jedem Staate Momente ſind welche weſentlich auch der anderen Form angehören: ſo wird nicht die ganze Theorie der Erziehung eine andere ſein müſſen, ſondern nur die beſtimmte Anwendung auf das Staatsleben und deſſen Formen. — Ebenſo denken wir uns den Gegenſaz zwiſchen Katholicismus und Proteſtantismus, als den beſtimmten Formen der im Volke verbreiteten Religioſität, in ſeiner ganzen Schärfe und zugleich in ſeiner nationalen Sonderung: ſo kann man ſagen, es müſſe für ein durch und durch katholiſches Volk eine andere Pädagogik geben als für ein durch und durch evangeliſches, wenn ſich beide in ihrem Charakter erhalten wollen und beide auf einander wirken. Wenn aber der Gegenſaz zwar da iſt, aber ſo daß man nicht entſcheiden kann ob er ſich noch weiter entwikkeln wird, überdies

wenn die nationale Sonderung nicht mehr vorhanden iſt, ſondern in allen bedeutenden Volksmaſſen ſchon Zuſammenſezung und in allen Volksklaſſen ſchon Glieder der beiden Gegenſäze gemiſcht: dann wird eine ſolche Differenz der Pädagogik nicht mehr nöthig ſein, ſondern es wird eine natürliche Polemik entſtehen zwiſchen dem religiöſen und dem politiſchen Intereſſe; von jenem, dem religiöſen Intereſſe aus eine Polemik gegen die politiſche Einwirkung, welche um die nationale Einheit zu vermehren die Differenz in der Erziehung ſchwächen will; von dem politiſchen Intereſſe aus gegen die religiöſe Einwirkung, welche dieſe Differenz ſteigert. — Da nun innerhalb des Gebietes für welches wir unſere Theorie beſtimmt haben, im geſchichtlichen Verlauf das Iſolirtſein aufgehoben wird und ein gegenſeitiges Bedingtſein zunimmt, mithin auch die genannten Gegenſäze ſich abſchwächen: ſo haben wir zu einer beſtimmten Sonderung keine Veranlaſſung, und brauchen keine einzelnen Theile aus unſerer Theorie auszuſchließen.

Wenn nun aus dem geſagten hervorgeht daß unſere Abſicht ſein müſſe eine Theorie aufzuſtellen die für die gegenwärtige geſchichtliche Periode der europäiſchen Welt allgemeine Gültigkeit habe: ſo werden unſere Maximen immer ſo zu halten ſein daß ſie in der Anwendung nach dem Charakter der verſchiedenen Nationen und Staaten eine verſchiedene Modification erleiden können. Auf einen höheren Grad von Beſtimmtheit können wir ſie nicht bringen.

Verhältniß des geſelligen Lebens zur Erziehung.

Wir haben feſtgeſtellt daß in unſerem ganzen Umkreiſe die Erziehung urſprünglich von der Familie ausgehe, daß aber die großen Lebensgemeinſchaften ihren Antheil daran nehmen. Das Intereſſe des Staates an der Erziehung beſtimmten wir ſo, daß es darauf beruhe, den Gemeingeiſt, die Uebereinſtimmung der einzelnen mit der beſtimmten Form des Staates zu wekken, und zugleich die Generation ſo zu entwikkeln daß in ihr die Totalität aller der Fertigkeiten ausgebildet werde, welche zur Er-

haltung des allgemeinen Lebens im Staate erforderlich ſind. In ſo fern nun aber der Charakter der gegenwärtigen Periode der iſt, daß der iſolirte Zuſtand der einzelnen Staaten abnimmt: ſo ſcheint eine nähere Beſtimmung nothwendig zu ſein, bis zu welchem Grade der Gemeingeiſt entwikkelt werden könne. Je mehr ein Staat iſolirt iſt, ſo daß ſein Beſtehen darauf beruht daß er ſelbſt ſtreng alle äußeren Einflüſſe abwehre: deſto größer muß die Intenſität des Gemeingeiſtes ſein. Kann aber der Staat dieſe Einflüſſe nicht mehr abwehren, ſo wird der Gemeingeiſt dieſen Grad von Intenſität verlieren. In den einzelnen wird dies nur dadurch repräſentirt, daß dem Gemeingeiſt gegenübertritt das Bewußtſein des Verbandes mit allen die den ganzen Völkerverband ausmachen. Das iſt nicht gerade daſſelbe, aber doch eine Annäherung an diejenige Geſinnung die man in neuerer Zeit Kosmopolitismus genannt hat, und worüber viel Streit war. In dieſem ganzen Streite ſehen wir die erſte Entwikklung des ganzen Verhältniſſes das wir ſo eben gezeichnet haben. Es gab eine Zeit wo dieſer Ausdrukk oder vielmehr dieſe Vorſtellung noch gar nicht da war. Als ſich die neuen Elemente entwikkelten, konnte es nicht ohne Polemik geſchehen; daher der Gegenſaz des Patriotismus und Kosmopolitismus. Wir beziehen den lezteren Begriff nicht auf die Totalität der menſchlichen Geſellſchaft, ſondern auf einen beſonderen Staatenzuſammenhang, auf einen beſtimmten Kreis, innerhalb deſſen ſchon wirklich eine über den einzelnen Staat hinausgehende Gemeinſchaft ſich gebildet hat. Auf dieſe Weiſe iſt dann aber ſchon die entgegengeſezte Anſicht gebunden. Es kommt darauf an, das Verhältniß zu beſtimmen, in wie weit auf jenen Gegenſaz in der Erziehung Rükkſicht zu nehmen iſt, ſo daß die zu erziehende Generation für den Zuſtand gebildet werde und in den Zuſtand eintreten könne, welcher in der Entwikklung begriffen iſt. Wir fragen, Kann man fordern daß der Staat in ſo fern ihm Einfluß auf die Erziehung zuſteht, dieſen Einfluß ſelbſt dazu anwende den Patriotismus zu ſchwächen, den Kosmopolitismus zu begünſtigen? Das wird niemand be-

ſahen; ſondern man wird ſagen müſſen, Während der Entwikklung, ſo lange beides noch im Schwanken iſt und das Gleichgewicht ſich noch nicht feſtgeſtellt hat, muß die Regierung immer die eine Seite repräſentiren. Giebt es aber etwas anderes was die andere Seite repräſentirt? Es iſt ein ſolcher Zuſtand wie der der gegenwärtigen Periode nicht möglich ohne daß eine Mannigfaltigkeit der Verhältniſſe zwiſchen den einzelnen Gliedern der verſchiedenen Staaten entſteht. Wo dies nicht ſtattfindet, da iſt auch nichts was die Neigung des Staates ſich zu iſoliren, ſchwächen könnte. Es liegen aber alle jene Verhältniſſe immer in der Region die wir die freie Geſelligkeit genannt haben. Die freie Geſelligkeit, das freie geſellige Verkehr repräſentirt den Kosmopolitismus. Der Regierung werden wir nichts anderes zumuthen können, als daß ſie den Einfluß dieſes Gebietes nicht hemme. Z. B. das Verkehr der einzelnen aus verſchiedenen Völkern iſt beſchränkt durch die Differenz der Sprache. Die Verſchiedenheit der Sprachen zu vertilgen, davon kann keine Rede ſein, ſondern nur von einer Aufhebung der Trennung, und das kann nur geſchehen durch eine Communication der Sprachen. So wie man nun einen activen und paſſiven Handel unterſcheidet, ſo giebt es auch eine active und paſſive Communication der Sprache. Wenn in einem Volke ausſchließlich die paſſive Communication iſt: ſo kann es auch nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbande einnehmen. Activ iſt nämlich die Communication, wenn ein Volk die verſchiedenen Sprachen bei ſich ſelbſt einführt und die Bekanntſchaft mit dieſen unter ſich begründet; paſſiv dagegen, wenn ein Volk zwar Menſchen aus anderen Ländern unter ſich aufnimmt, ihnen aber überläßt die Landesſprache ſich anzueignen. Auf dem lezten Wege iſt keine entwikkelte Bekanntſchaft mit den Lebenszuſtänden anderer Völker, keine Aneignung der verſchiedenen Sprachen möglich. Wir Deutſche haben immer auf die active Communication gehalten, und ſind die Vermittler des Verkehres zwiſchen den verſchiedenen Völkern geworden. Die Leichtigkeit andere Sprachen zu erlernen iſt unſer Eigen-

thum. Es iſt ſogar bis zu dem Uebermaaß gekommen daß wir fremde Elemente in unſere Sprache aufnehmen. — Vorzugsweiſe repräſentirt alſo die Erlernung fremder Sprachen, die lebendige Communication der durch Sprache Nationalität Staatsverfaſſung geſchiedenen Glieder der Geſammtmaſſen, das andere Glied. Oft haben die Regierungen ſelbſt als die Erlernung fremder Sprachen begünſtigend und vermittelnd auftreten müſſen, weil ſie durch die Verhältniſſe genöthigt waren. Immer aber geht doch alles dasjenige was ſich auf das Verhältniß zum ganzen Völkerverbande bezieht, vorzugsweiſe vom geſelligen Verkehr aus, hat aber eben deshalb weil die Familien dieſes Verkehr bedingen, auch in der Familie ſeinen Ort. Die Erziehung wird meiſt von ſelbſt dem gegebenen Zuſtande folgen; vorangehen kann ſie ihm nicht. Es iſt dies auch nicht nothwendig. Die Gemeinſchaft welche in dem Verkehr ſich darſtellt, iſt auf dem natürlichen Wege durch Zunahme der Bevölkerung, durch die Nothwendigkeit die Subſiſtenzmittel zu vervielfältigen, entſtanden.

Wir hatten um nur allgemeine Formeln aufzuſtellen über den Antheil den die großen Lebensgemeinſchaften an der Erziehung zu nehmen haben, nur immer von Staat und Kirche geredet: nun iſt uns aber in Beziehung auf den gegenwärtigen Zuſtand, für welchen unſere Theorie Gültigkeit haben ſoll, noch ein drittes Gebiet entgegen getreten, dem auch ſein Recht des Einfluſſes auf die Erziehung zu ſichern iſt; allerdings nicht ſo organiſirt wie Staat und Kirche, aber doch in hohem Grade wichtig. Da es in zu inniger Verbindung mit dem Leben in der Familie ſteht, als daß es von dieſem getrennt werden könnte: ſo werden wir bei Entwikklung deſſen was vorzugsweiſe die Erziehung in der Familie betrifft, auf dieſes Gebiet zurükkommen.

Verhältniß der Wiſſenſchaft zur Erziehung.

Wir haben jezt noch dieſes Gebiet als das vierte das uns hier näher liegt zu betrachten. Es iſt ſchon geſagt, es liege in

der Natur der Sache, daß diejenigen Bildungsanſtalten welche ſich die größte Aufgabe ſtellen, woran nur die Theil nehmen können die innerlich und äußerlich zu einer größeren leitenden Thätigkeit berufen ſind, am meiſten von dem Staate ausgehen. Wir wieſen hiebei auf die Univerſitäten hin als den allgemeinen Typus ſolcher Bildungsanſtalten. Nun aber, indem wir hier das höchſte der Bildung als den eigentlichen Gegenſtand angeſehen haben, können wir unmöglich umhin auf die reine Idee des Wiſſens, in der allein der Zuſammenhang aller Lebensverhältniſſe in ſeinen Principien angeſchaut werden kann, beſonders Rükkſicht zu nehmen, um zu ſehen wie ſich hier das Verhältniß geſtalten könne, und was für verſchiedene Maximen in dieſer Beziehung aufzuſtellen ſeien.

Es kommt doch bei der Erziehung alles darauf an, daß Familie und Staat und Kirche in Uebereinſtimmung ihren Einfluß auf die jüngere Generation ausüben. Gehemmt und getrübt aber wird die Erziehung und das ganze Erziehungsweſen nicht nur dadurch daß ein Widerſpruch entſteht zwiſchen dem was das Haus thut und dem was von den größeren Lebensgemeinſchaften ausgeht, ſondern auch dann wenn das Verhältniß dieſer Lebensgemeinſchaften zu einander getrübt iſt. So z. B. läßt ſich eigentlich, da die Kirche eine ganz freie Gemeinſchaft iſt, der die Familien nur angehören in ſo fern die eigene Ueberzeugung zum Grunde liegt, kein Zwieſpalt zwiſchen den Familien und der Kirche denken, wo die Regierung glaubt gleichgültig ſein zu dürfen einerſeits über den Typus frommer Geſinnung, der durch die Erziehung traditionell wird, und andererſeits mit welcher Kraft die Aufrechthaltung dieſer Geſinnung betrieben werde, weil ſie ſelbſt der politiſchen Geſinnung ſicher iſt und ſich auf die rein politiſchen Anſtalten verläßt. Wo aber die Regierung die religiöſe Geſinnung in Anſpruch nimmt um die politiſche zu unterſtüzen, da werden auf mannigfache Weiſe die Verhältniſſe getrübt, jene Indifferenz hört auf, ein Zwieſpalt tritt ein nicht nur zwiſchen den Familien und der Kirche ſon-

dern zwiſchen den Familien und dem Staate, ja auch zwiſchen Kirche und Staat in ihrem Einfluß auf die Erziehung.

Was iſt nun zu thun wenn ein ſolcher Zwieſpalt entſteht? Wie iſt der Zwieſpalt zu löſen? Die Auflöſung kann dann nur geſchehen durch etwas was identiſch iſt und gleichen Werth hat für den einen und den anderen Theil. Das iſt aber nur — wenn wir doch nicht wollen den Despotismus gelten laſſen — eben jenes Gebiet einer vollſtändigen Erkenntniß. Es giebt nichts was den Streit beſſer ſchlichtet als die Erkenntniß. Denn die Sache dem Gefühl überlaſſen, das erregt eben den Streit. Die Erkenntniß nimmt das allgemeinſte des Menſchen in Anſpruch, iſt alſo auch der einzig hinreichende Punkt zur Ausgleichung. Nun haben wir ſchon im allgemeinen geſehen daß die vollſtändige Erkenntniß oder die Wiſſenſchaft ein weſentliches Lebenselement der menſchlichen Geſellſchaft iſt; es wird alſo auch eine Tradition derſelben geben von einer Generation auf die andere. Die Wiſſenſchaft zu haben, im Beſitz der höchſten Principien des Wiſſens auf gleichmäßige Weiſe zu ſein, liegt jenſeit der Periode der Erziehung: aber eine Vorbildung, eine Vorbereitung zur Wiſſenſchaft wird offenbar in die Zeit der Erziehung fallen. Von wo ſoll dieſe nun ausgehen? In ſehr bevölkerten Staaten iſt die Communication zwiſchen den betheiligten zu gering, ſagten wir, als daß auf dem Wege der freien Aſſociation die Pflanzſchulen der Wiſſenſchaft könnten gegründet werden. Der Staat aber iſt die allgemeine Communication; von ihm erwartet man auch die Bildung ſolcher Anſtalten für das ganze Volk. Fragen wir aber, wie? ſo entſteht ein Widerſpruch, der unaufgelöſt alles wieder vernichtet was wir aufgeſtellt haben. Wir erwarten die Ausgleichung der Differenzen, die in Bezug auf den Antheil an der Erziehung zwiſchen den verſchiedenen Lebensgemeinſchaften entſtehen, nur durch die Wiſſenſchaft. Das kann aber nur geſchehen wenn ſich die Wiſſenſchaft in Indifferenz befindet zwiſchen Staat und Volk,

Volk und Kirche, Staat und geſelligem Verkehr. Weil nun der Staat als Gründer jener Anſtalten ſie nicht bloß aufrecht erhalten ſondern auch die Bildung ſelbſt leiten will: ſo tritt der Widerſpruch von neuem ein. Der Staat wird Partei, und indem er die wiſſenſchaftliche Bildung leitet, ſo iſt er zugleich Richter in höchſter Inſtanz. Wenn nun die Regierung dies ſich anmaßt, und in ihren Anſichten ſelbſt conſtant bleibt: dann wird die natürliche Folge ſein daß alles verſteinert. Wenn auf der anderen Seite mit Beibehaltung derſelben Anmaßung die Regierung ihre Anſichten und Marimen wechſelt: ſo wird ſie auch die wiſſenſchaftlichen Anſichten verändern und umkehren nach Gutdünken, ſelbſt dadurch mit ſich in Widerſpruch gerathen und ihren Wankelmuth offenbaren und ihre Schwäche aufdekken.

Im öſterreichiſchen Kaiſerſtaate war vor der Regierung Joſephs ein Verhältniß der reinen Uebereinſtimmung geweſen zwiſchen Staat und Kirche rükkſichtlich der Leitung der Erziehung. Nicht meine ich als ſei dies dem Zuſtande des Volkes angemeſſen geweſen: aber die Maſſe, die Regierung und das Volk war damit zufrieden. Nun aber war in Joſeph das Bewußtſein von dem Verhältniß des damaligen Zuſtandes zu dem Entwikklungsgange der europäiſchen Völker und dem ſich bildenden geiſtigen Austauſch lebendig geworden; aber das brach auf revolutionäre Weiſe in ihm aus. Er wollte das ganze Verhältniß von Grund aus neu geſtalten, nahm deshalb in Beziehung auf die Bildungsanſtalten die Zügel ſelbſt in die Hand, ſtellte andere Principien auf; mit ihm noch andere Männer. Nach ſeinem Tode trat eine Reaction ein, die Principien wurden wieder umgekehrt, zum Glükk nur allmählig. Hätte man gewagt eben ſo plözlich wieder zurükk zu ſchreiten wie Joſeph vorwärts ſtrebte; hätte man die Wiſſenſchaft die eben frei gelaſſen worden war, wieder eben ſo ſchnell feſſeln und alles was unter Kaiſer Joſeph gelehrt worden war, eben ſo plözlich wieder wegräumen und die für die Wiſſenſchaft angeſtellten Männer mit einemmal für untüchtig erklären können: dann würde

ſich der Widerſpruch in ſeiner ganzen grellen Geſtalt gezeigt haben, ein Widerſpruch der nicht ausgeglichen werden kann, weil das gebunden iſt was allein ausgleichen kann — die Wiſſenſchaft. Jezt hat es freilich im öſterreichiſchen Kaiſerſtaate damit keine Noth mehr; man kennt dort nicht mehr jene Furcht vor dem Widerſpruch. Es iſt ſeit langer Zeit ein Verſteinerungsſyſtem im Gange; eine Ruhe iſt eingetreten, bei der wol alles freie Leben und alle geiſtige Thätigkeit erſterben muß. Das Ende dieſes Zuſtandes läßt ſich noch nicht abſehen*).

Das wahre Beſtehen der Wiſſenſchaft, die lebendige geiſtige Entwikklung, die Zuverſicht daß jeder Zwieſpalt ausgeglichen werden könne, beruht darauf daß die Regierung die Wiſſenſchaft frei läßt, zwar Anſtalten zur Tradition der Wiſſenſchaft begründet und erhält, aber ſich der Leitung, alles Einfluſſes auf die Methode, jedes parteiiſchen Antheils enthält. Das allerdings iſt eine ſchwere Aufgabe. Denkt man ſich z. B. ein beſtimmtes wiſſenſchaftliches Syſtem der Philoſophie, das in einem Staate ſich erzeugt hat, und das eine Conſtruction des menſchlichen Lebens feſtſtellt: ſo iſt natürlich daß jedem der dieſes Syſtem ſich aneignet, dies als die alleinige Wahrheit erſcheint; denn ſobald nur die Conſtruction bis auf einen gewiſſen Punkt der Vollendung gekommen iſt, ſoll die Ueberzeugung auf dieſem Gebiete etwas ganz feſtes ſein. Wenn dann diejenigen im Staate welche den Antheil deſſelben an der Erziehung zu leiten und zu ordnen haben, als Anhänger in dieſes Syſtem hineingezogen ſind: ſo entſteht in ihnen das Beſtreben alles nach dieſer beſonderen Lebensanſicht zu geſtalten, und alſo auch das Geſchäft der Erziehung, ſo weit der Staat es unter ſich hat, nach dieſem Syſtem zu bilden. Geht dies ſo weit daß ausſchließlich nur denen die dieſem Syſtem huldigen Einfluß auf die Erziehung zugeſtanden wird: ſo wird na-

*) Oeſterreichs innere Politik, mit Beziehung auf die Verfaſſungsfrage, von Mathias Koch. Stuttgart 1847.

türlich dadurch die weitere Entwikklung gehemmt, die anderen Arten der Philoſophie, die etwa noch daneben beſtehen, werden unterdrükkt; was richtig iſt in der Ueberzeugung einzelner, das wird nun unrichtig, weil objectivirt ohne Grund. Der Staat als etwas geſchichtliches durch und durch muß auch überall eine geſchichtliche Baſis haben. Nun iſt das geſchichtliche nichts anderes als das Wechſeln; hierauf muß alſo auch der Staat baſiren, jedes einzelne Syſtem als einzelnes und vorübergehendes betrachten. Der Staat muß Vorſorge treffen daß Einzelheiten und Einſeitigkeiten nicht ſolche Gewalt erlangen, daß die Tendenz die ſie etwa haben, der Freiheit andere Formen zu produciren im voraus hemmend entgegen zu treten, zur Ausführung kommt und ſiegt. Es iſt überhaupt Unſinn und ein vergebliches Bemühen, die geiſtige Entwikklung, wenn ſie ſchon bis zu einem gewiſſen Punkt gediehen iſt, hemmen zu wollen. Sicher und ruhig ſchreitet die Wiſſenſchaft ihren Gang fort.

Wenn aber der Staat die Wiſſenſchaft ganz frei läßt, weder Drukk und Hemmung ſich geſtattend, auch nicht in dem Fall daß die Wiſſenſchaft einer in der Regierung beſtehenden Richtung entgegen iſt, noch Schuz und Pflege übend, auch nicht in dem Fall daß eine beſtimmte Geſtaltung der Wiſſenſchaft denen die das Ruder der Regierung handhaben ſehr zuſagt; wenn der Staat ſo ganz unparteiiſch iſt — wie er es denn doch ſein muß — daß er nur den Fortgang der Entwikklung und der Tradition beſchüzt: dann erhält er ſich ſelbſt und dem ganzen das Mittel jeden inneren Zwieſpalt zu heben, das Princip der Ausgleichung aller Mißverſtändniſſe welche auf die Erziehung nachtheilig wirken. Das iſt die höchſte Bedingung, unter welcher eine wirklich zuſammenhangende Ausübung des Erziehungsgeſchäfts in einer Region ſtattfinden kann. Jedes wiſſenſchaftliche Syſtem wird immer eigene Geſtaltungen

für die angewandten Wiſſenſchaften enthalten, jedes ſeine eigene Politik und Pädagogik haben. Auch dieſe Theorie der Pädagogik iſt eine Tochter der Wiſſenſchaft. Aendern ſich die wiſſenſchaftlichen Syſteme, dann wird auch die Theorie ſich ändern. Aber die Theorie beherrſcht an und für ſich nicht die Praxis, die Theorie iſt immer ſpäter. Die Theorie muß ſich erſt Raum verſchaffen wenn die Praxis ſchon begründet iſt. Verſchafft ſie ſich dieſen Raum durch ihre eigenen Kräfte, und gewinnt ſie unter denen welche die Praxis handhaben allmählig freie Anerkennung: ſo wird Theorie und Praxis ſich einigen, die Praxis ſich von ſelbſt ändern. Das iſt die einzig richtige Form. Wird aber durch die Autorität des Staates auf plözliche Weiſe die Theorie durch die Praxis feſtgeknüpft: ſo iſt nur Verſteinerung möglich, oder eine Reihe gewaltſamer Reactionen. Leztere ſoll nun vor allem die Regierung am meiſten verhüten; denn die Regierung ſoll eine Vereinigung der lebendigen mannigfachen Kräfte ſein; jede Reaction aber hebt dieſe Vereinigung auf, und es wird in der Zeit der Reaction die Regierung in ſich ſelbſt vernichtet. Ueberall wo im Staate dieſer Fall eintritt, erſcheint die Regierung in abſoluter Schwäche, und manifeſtirt daß ſie nicht Vereinigung der Kräfte iſt. Die Wiſſenſchaft muß alſo frei ſein.

Daſſelbe was von dem Staate gilt wird auch von der Kirche gelten; und was in Beziehung auf das Verhältniß des Staates zur Wiſſenſchaft geſagt iſt, mag ſomit auf die Kirche angewendet werden. Nur das eine ſei hier noch bemerkt, daß in ſofern ein Unterſchied ſich darbietet, als die ſtabilen Glieder in der Kirche und die ſtationären Kirchen ſich um die Wiſſenſchaft nicht kümmern. Entweder bedarf die Kirche nicht der Wiſſenſchaft: dann geht ſie die Wiſſenſchaft auch nichts an; oder ſie bedarf der Wiſſenſchaft: dann muß ſie die Wiſſenſchaft frei laſſen. Die Kirche entwikkelt ja die religiöſe Geſinnung, dieſer muß ſie vertrauen und darauf bauend die Wiſſenſchaft ſich frei entwikkeln

laſſen, damit ſie nicht eine Oppoſition dieſer gegen ſich ſelbſt hervorrufe.

Das Bündniß des geſelligen Verkehrs und der Wiſſenſchaft braucht gar nicht erſt erörtert zu werden. Daß das freie geſellige Verkehr auch darin ſich als freies Verkehr bewährt, daß es niemals in Oppoſition mit der Freilaſſung der Wiſſenſchaft wird ſein wollen, iſt wol klar. Beide ſind durch das engſte Band verbunden.

So haben wir denn unſer Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine ſolche Theorie aufſtellen, die zwar immer anknüpfend an das beſtehende doch auch zugleich dem natürlichen ſicher fortſchreitenden Entwikklungsgang entſpricht. Je mehr dies uns gelingt, deſto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert ſein, da wir die Ueberzeugung haben daß eine reine Continuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwikklung der Theorie in ſich ſchließt, daraus hervorgehen werde.

Die beiden Gebiete der unterſtüzenden pädagogiſchen Thätigkeit im beſonderen betrachtet*).

Ich muß nun anknüpfen an den Punkt zu welchem wir im reinen Fortſchritt unſerer Unterſuchung gekommen waren. Wir wollten im allgemeinen den Schematismus der primitiven unterſtüzenden Thätigkeit conſtruiren, wobei wir von dem relativen Gegenſaz der Entwikklung der Geſinnung und Fertigkeit ausgegangen, und in nothwendiger Folge auf den Antheil gekommen waren, den die Familie und die größeren Lebensgemeinſchaften daran nehmen müſſen. Wir hatten aber die Aufgabe ſelbſt nur auf eine allgemeine Weiſe gelöſt, indem wir ſie unter eine Formel brachten deren Hauptpunkte dieſe waren, Durch die abſichtliche pädagogiſche Thätigkeit werde auf der einen Seite in die Entwikklung, die ſich ſelbſt überlaſſen nur fragmentariſch und rhapſodiſch ſein könne, Vollſtändigkeit Ordnung Zuſammenhang hineingebracht; auf der anderen Seite,

*) Vergl. Vorleſ. 1814, St. 19 am Ende.

weil ein entwikkeltes Bewußtſein in ein ſich entwikkelndes Bewußtſein hineintrete, ſo werde durch die pädagogiſche Einwirkung die Bewußtloſigkeit in Hinſicht des Einfluſſes zum Bewußtſein potenzirt. Natürlich fällt das lezte überwiegend in das Gebiet der Geſinnung, das erſte in das Gebiet der Fertigkeit. Auf dieſen Punkt ſtellen wir uns zurükk, und theilen uns die Erziehung in ihrem Fortgang in dieſe beiden Seiten, worauf wir noch beſondere Perioden ſcheiden werden. Wir müſſen uns noch näher den Sinn und den realen Gehalt der allgemeinen Formel entwikkeln. Ich fange an beim

Gebiet der Fertigkeit.

Hier giebt uns die allgemeinſte pſychologiſche Grundlage eine Duplicität an die Hand. Es iſt dies der relative Gegenſaz zwiſchen Selbſtthätigkeit und Empfänglichkeit, Spontaneität und Receptivität. Im Leben wie es zuerſt erſcheint, iſt die Thätigkeit der Sinne der allgemeine Repräſentant für die Receptivität, weil der Menſch durch die Sinne aufnimmt; die freie Bewegung nach außen, die freie Muskelthätigkeit Repräſentant für die Spontaneität. Der Gegenſaz iſt offenbar relativ; denn es giebt keine Receptivität als Sinnesthätigkeit ohne körperliche Bewegung, und keine Spontaneität ohne Zuſammenhang mit einem Reiz. Aber das hindert nicht im allgemeinen das Leben unter dieſen Schematismus zuſammen zu faſſen. Das Gebiet der Fertigkeit ſteht ganz unter dieſem Gegenſaz.

Wir theilen die Fertigkeiten ein in ſolche wo die Empfänglichkeit dominirt, die von der Sinnesthätigkeit ausgehen; und in ſolche wo die Selbſtthätigkeit dominirt, die von den frei ſich bewegenden Gliedern des Leibes ausgehen.

Fertigkeiten der Receptivität.

Durch die Sinne empfängt der Menſch die erſten Eindrükke von der Außenwelt und zugleich eigentlich auch zuerſt die Eindrükke von ſeinem eigenen Zuſtande; dies kann jedoch auf das

erſte reducirt werden. Was iſt nun das vollſtändige Reſultat von allem was ſich an dieſen urſprünglichen Anfangspunkt anſchließt? Es iſt die Weltanſchauung eines jeden, worin die Totalität aller Eindrükke zu einem vollſtändigen ganzen des Bewußtſeins bis auf den höchſten Punkt geſteigert, mit eingeſchloſſen die Totalität des Bewußtſeins der menſchlichen Zuſtände, ohne welche doch die Weltanſchauung nichts ſein würde, gedacht wird. Wenn wir dieſes vom erſten Anfangspunkt bis zum Endpunkt conſtruirend bloß auf den Endpunkt ſehen: dann werden wir freilich nicht mehr ſagen können daß die Empfänglichkeit dominirt. Die Weltanſchauung iſt das Reſultat der ſpeculativen Naturwiſſenſchaft und der wiſſenſchaftlichen Betrachtung der Geſchichte, ſie ſezt die höchſte Selbſtthätigkeit des menſchlichen Geiſtes voraus. Aber es iſt doch in dem Entwikklungsgang vom erſten Anfangspunkt, auf dem die Sinne uns einzelnes darbieten, bis zu dieſem Punkt wo die Weltanſchauung ſich herausgebildet hat, ein zuſammenhangendes ganze, und ihm liegen immer neue Eindrükke zum Grunde. Die Weltanſchauung ſelbſt iſt erſt dann auf dieſem höchſten Punkt, wenn die Ideen von der Welt an der Weltanſchauung ſelbſt und mit derſelben realiſirt werden. Die Weltanſchauung bleibt auch dann nur immer die reinſte, wenn die Receptivität mit der Spontaneität identificirt iſt, wie auch ſchon am Anfangspunkt beides identiſch war.

Fertigkeit der Spontaneität.

Von der anderen Seite ausgehend, auf Seiten der Selbſtthätigkeit finden wir als erſten Punkt die freien Regungen des Lebens, nennen wir ſie vorläufig Willkühr. Was iſt das Reſultat? Alle nach außen gerichteten Thätigkeiten des Menſchen, wodurch ſein Antheil an der allgemeinen Aufgabe des menſchlichen Geſchlechtes beſtimmt wird, ſein Antheil an der fortgehenden Weltbildung durch den menſchlichen Geiſt. Hier werden wir daſſelbe ſagen müſſen wie vorher. Vom Anfangspunkt an bezeichnen wir dieſe Thätigkeit als ſolche worin die

Spontaneität dominirt. Zu dem lezten Reſultat dieſer Thätigkeit gehört nothwendig, daß der Menſch mit ſeiner Thätigkeit in die Geſammtthätigkeit eingreift; dazu muß der Typus der Geſammtthätigkeit in ihn übergehen, und er muß ſich eine Beſtimmung ſeiner eigenen Thätigkeit durch jene gefallen laſſen, ſo daß in vielen Fällen der erſte Impuls zu einer Thätigkeit nur unter der Form der Zuſtimmung erſcheint. Alſo Empfänglichkeit iſt vorausgeſezt, dennoch tritt auch hier durchaus nicht die Selbſtthätigkeit zurükk; denn gerade das erſcheint als die höchſte Selbſtthätigkeit, wenn die Thätigkeiten nach außen unter die Form der Pflicht und des Rechtes gebracht ſind. Wenn gleich auch hier wieder der eine Factor an dem anderen ſich entwikkelt: ſo iſt doch die Continuität auf dieſer Seite vom Anfangspunkt bis zum Endpunkt nicht abzuläugnen.

Verhältniß des Gebietes der Fertigkeit zu dem der Geſinnung.

Dies beides zuſammengenommen iſt nun die Totalität der Aufgabe, ſo wie ſie uns mit Bezug auf das Gebiet der Fertigkeit entſteht; jedes aus dieſem Gebiete wird ſich entweder unter das eine oder das andere ſubſumiren laſſen. Aber wir werden zugleich ſagen müſſen, Denken wir uns beides in ſeiner Vollſtändigkeit entwikkelt: ſo iſt auch nothwendig das Product des anderen Gebietes, die Entwikklung der Geſinnung, ſchon mit darin enthalten. Es kann auch nur das eine mit dem anderen zur Vollkommenheit ſich entwikkeln. In der Art wie der einzelne in die Geſammtthätigkeit eingreifend ſeine Selbſtthätigkeit offenbart, iſt die Geſinnung mitgeſezt, ſowol wie ſie im bürgerlichen Leben als auch im geſelligen Verkehr ſich offenbart. Und ebenſo, wenn wir uns in einem Moment einer ſolchen Thätigkeit das Bewußtſein vollſtändig entwikkelt denken, ſo wird auch die religiöſe Geſinnung darin enthalten ſein müſſen. Auf der anderen Seite, die Weltanſchauung wird als ganzes angeſehen und als Einheit nur in dem Maaß vollſtändig ſein, als die Geſinnung vollſtändig iſt. Dennoch bleibt

uns ungefährdet, daß wir ſagen mußten, Es iſt eine andere Art der Einwirkung auf die zu erziehende Generation, wodurch die Geſinnung, und wodurch die Fertigkeit entwikkelt wird.

Beſteht nach Beendigung der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeit eine Ungleichheit der einzelnen mit Zuſtimmung der verſchiedenen Gemeinſchaften?

Beides, die Weltanſchauung des einzelnen und ſein Ort in der menſchlichen Geſammtthätigkeit wird unmöglich bei allen gleich ſein. Die Erziehung mag thun was ſie will, die Ungleichheit wird immer wieder zum Vorſchein kommen. Es zeigt ſich auch da eine Verminderung der Ungleichheit — denn nicht immer tritt ſie in demſelben Maaße hervor —; aber doch nicht ſo, daß wir ſagen könnten, es ſei uns das Geſez bekannt nach welchem dieſe Ungleichheit abnehme und das der pädagogiſchen Thätigkeit zum Grunde zu legen ſei. Auf der anderen Seite halten wir es für eine gefährliche Einſeitigkeit zu ſagen, die pädagogiſche Thätigkeit ſolle dieſe Ungleichheit begünſtigen und hervorrufen. Nämlich die Sache geht zurükk auf die obige Frage, ob man eine angeborene Ungleichheit unter der Form der Anerbung, oder ganz allgemein, annehmen müſſe oder nicht. Wir haben geſagt daß die Entſcheidung der Frage, an ſich ſehr ſchwer, nicht auf unſerem Gebiete liege; die Ungleichheit ſei ſchon da, wenn die erziehende Thätigkeit anfängt. Denken wir uns eine bürgerliche Geſellſchaft in der das Kaſtenſyſtem vollſtändig herrſcht, d. h. wo der Antheil der einzelnen an der Geſammtthätigkeit vom Staate auf erbliche Weiſe vertheilt iſt: ſo wird die Erziehung dadurch gebunden ſein und danach ſich richten müſſen; ſonſt würde ſie die ganze Ordnung des Staates umſtürzen. Das haben wir alſo gar nicht in Betrachtung zu ziehen. Wollten wir aber ganz abgeſehen von einem ſolchen beſtehenden Zuſtande ſagen, um nur etwas feſtes zu haben dem wir bei der Erziehung folgen könnten, Wir wollen bei der Erziehung von der Vorausſezung ausgehen, daß der Sohn es nicht weiter bringen werde als der Vater: dann würde die

Erziehung ſelbſt dazu beitragen einen ſolchen Zuſtand hervorzubringen. Es wäre dies eine Beſchränkung, der wir die Individuen a priori unterwürfen ohne einen hinreichenden Grund zu haben. Wenn wir nun aber die Sache ſo anſehen, daß wir ſagen, In jeder Bildungsperiode findet ſich die Ungleichheit wieder; und ſehen wir dies als ein nothwendiges Reſultat an, aber nicht durch pädagogiſche Thätigkeit hervorgerufen noch durch die Willkühr der Aeltern oder des ganzen entſtanden: ſo müſſen wir fragen, Woher entſteht denn die Ungleichheit? Gewiß durch die Art wie die einzelnen ſich gegen die pädagogiſche Thätigkeit verhalten, d. h. ſie muß ſein der Ausdrukk der Freiheit der einzelnen ſelbſt. Das was wir Freiheit nennen, iſt der Erſcheinung nach im Anfang der Erziehung ein Minimum; da ſie aber dann, wenn der einzelne als Glied in das Gemeinweſen eintritt auf ſelbſtändige Weiſe, vollſtändig ſein muß: ſo iſt ſie während der ganzen Periode der Erziehung ein wachſendes. Wenn ſich nun die Ungleichheit bildet während dieſer Periode: ſo muß ſie ſich bilden aus der Freiheit der einzelnen ſelbſt; die pädagogiſche Einwirkung hat dieſe Freiheit zu fördern. Auf welche Stufe alſo der einzelne im Leben ſich erhebt, das iſt rein das Werk ſeiner Freiheit. Die Erziehung darf nicht willkührlich die einzelnen auf verſchiedene Stufen ſtellen, ſie muß die jüngere Generation ſich frei entwikkeln laſſen. Die Ungleichheit ſoll kein Werk der Erziehung ſelbſt ſein. Wo und in welchem Maaße die Ungleichheit durch die Staatseinrichtung begünſtigt iſt und die Erziehung dadurch gebunden und gezwungen die Ungleichheit fortzupflanzen: da iſt der Zuſtand ſchlecht in demſelben Maaß, und die größte Willkühr wird geübt an der zu erziehenden Generation. Wenn aber auf allen einzelnen Punkten der Entwikklung die Erziehung nachweiſen kann, daß in dem einzelnen ſowol die Weltanſchauung als auch der Antheil den er an der Weltbildung nehmen kann, zwar in der Periode der Erziehung dem Charakter und dem Grade nach ſich verſchieden entwikkelt habe, aber ohne ihr Beſtreben, ſondern in Folge der Freiheit

der einzelnen: ſo hat ſie als Kunſt das ihrige gethan und ihre Aufgabe gelöſt. — Wir haben demnach dieſe Fomel aufzuſtellen, Das ganze Geſchäft der Erziehung iſt ſo zu theilen, daß am Ende eines jeden Abſchnittes und beim Uebergang in einen neuen die Entwikklung der Ungleichheit und die immer mehr ſich ſelbſt beſtimmende Ausſicht auf die Region die jeder einnehmen wird, deutlich erkannt werde als von dem einzelnen ſelbſt, ſeinen Anlagen und ſeiner freien Selbſtthätigkeit ausgehend, nicht als ihm von der Erziehung gewaltſam aufgedrungen, oder vorenthalten. Und zwar bezieht ſich dies auf die ganze Erziehung als eines angeſehen, alſo ohne Unterſchied auf das was von der Familie und vom Staate ausgeht.

Wie ſteht es nun aber um dieſe beiden Hauptzweige von Fertigkeiten, jeden für ſich betrachtet, in Beziehung auf dieſe Ungleichheit? Werden wir immer ſagen können daß in beiden ein und daſſelbe Maaß ſtattfinde, d. h. wer auf der höchſten Stufe ſteht im Geſammtleben in Beziehung auf ſeinen Einfluß auf Weltbildung und Beherrſchung, ſteht der auch auf der höchſten Stufe der Weltanſchauung? und wer auf der höchſten Stufe der Weltanſchauung ſteht, ſteht der eo ipso auf der höchſten Stufe der nach außen gerichteten Thätigkeit? Sehen wir auf die Erſcheinung, ſo müſſen wir antworten, Nein. Wer ſteht auf der höchſten Stufe in Beziehung auf die zur Spontaneität gehörenden Fertigkeiten? Derjenige welcher durch ſeinen Willen den allgemeinſten Einfluß ausübt in Beziehung auf den Willen anderer, von dem Geſichtspunkt der bürgerlichen Geſellſchaft aus alſo der, der am meiſten regiert. Steht ein ſolcher nun immer auch auf der höchſten Stufe der Weltanſchauung? Die Erfahrung ſagt nein. Wer aber ſteht auf dieſer höchſten Stufe der Weltanſchauung? Derjenige, bei dem ſie am meiſten ſyſtematiſch geworden iſt, in dem die Theile und das ganze eines geworden ſind, der alſo die höchſte wiſſenſchaftliche Ausbildung erworben hat. Ein ſol-

cher aber ſteht nun eben auch nicht auf der höchſten Stufe der entgegengeſezten Seite. Es entſteht alſo eine Ungleichheit; ob dieſe nun auf der unteren Stufe geringer iſt oder nicht, das entſcheidet nicht; ſobald ſie auf der höchſten Stufe iſt, ſehen wir ſie als durchgehend an.

Soll nun durch die Erziehung dieſe Ungleichheit hervorgebracht werden oder nicht? Wenn wir die Frage nur etwas anders ausdrükken, dann tritt uns der Ausſpruch des Alterthums entgegen, es würde dann erſt gut ſtehen um die Welt, wenn die Philoſophen regierten, oder die Regenten zugleich Philoſophen wären. *) Wie iſt dieſer Ausſpruch von beiden Seiten aufgenommen worden? Die Philoſophen haben immer große Luſt gehabt zu regieren, entweder unmittelbar oder durch andere; aber die regierenden haben niemals dieſelbe Luſt gezeigt zu philoſophiren und die Philoſophen zu Regenten zu machen. Hier iſt eine neue Ungleichheit und in dieſer ein Mißverhältniß. Die Formel mag richtig oder falſch ſein: der eine Theil iſt immer im Unrecht. Und wie verhält ſich nun die Erziehung dazu? Wenn die Erziehung die Maxime aufſtellt, denjenigen der auf Seite der Weltanſchauung Fortſchritte macht, auf der Seite des Willens zurükkzuhalten, und umgekehrt denjenigen der ſeinem Willen eine große Geltung zu verſchaffen weiß, auf dem Gebiete der Weltanſchauung zurükkzuhalten: ſo

---

*) Plat. de republ. Lib. V. 473. *ἐὰν μὴ — ἢ οἱ φιλόσοφοι βασιλεύσωσιν ἐν ταῖς πόλεσιν, ἢ οἱ βασιλεῖς τε νῦν λεγόμενοι καὶ δυνάσται φιλοσοφήσωσι γνησίως τε καὶ ἱκανῶς, καὶ τοῦτο εἰς ταὐτὸν ξυμπέσῃ δύναμίς τε πολιτικὴ καὶ φιλοσοφία, τῶν δὲ νῦν πορευομένων χωρὶς ἐφ᾽ ἑκάτερον αἱ πολλαὶ φύσεις ἐξ ἀνάγκης ἀποκλεισθῶσιν, οὐκ ἔστι κακῶν παῦλα — ταῖς πόλεσιν.* ib. Lib. VI. 499. — *ἐλέγομεν, ὑπὸ τἀληθοῦς ἠναγκασμένοι, ὅτι οὔτε πόλις, οὔτε πολιτεία, οὐδέ γ᾽ ἀνὴρ ὁμοίως μήποτε γένηται τέλεος, πρὶν ἂν τοῖς φιλοσόφοις τούτοις τοῖς ὀλίγοις, καὶ οὐ πονηροῖς, ἀχρήστοις δὲ νῦν κεκλημένοις, ἀνάγκη τὶς ἐκ τύχης παραβάλῃ, εἴτε βούλονται εἴτη μὴ, πόλεως ἐπιμεληθῆναι, καὶ τῇ πόλει κατήκοοι (κατηκόῳ,* conjectur. Schleierm.) *γενέσθαι· ἢ τῶν νῦν ἐν δυναστείαις ἢ βασιλείαις ὄντων υἱέσιν, ἢ αὐτοῖς, ἔκ τινος θείας ἐπιπνοίας ἀληθινῆς φιλοσοφίας, ἀληθινὸς ἔρως ἐμπέσῃ.* Cnfr. p. 503 Lib. VII. p. 521.

können wir das nicht loben, denn dann würde ſie die Ungleichheit hervorrufen; ein Mißverhältniß wäre dann das Ziel was ſie hervorzubringen hätte. Auch hier giebt es Fälle wo die Erziehung gebunden iſt durch Einrichtungen im Staate. Wo die höchſte Gewalt erblich iſt, da iſt die erziehende Thätigkeit gebunden; die Erziehung kann dagegen nichts thun. Mag ein einzelner noch ſo gebildet ſein, er darf doch nicht nach jener Stelle ſtreben; es würde dies die Staatsform umſtoßen. Aber das nun auch abgerechnet, die Erziehung ſoll ſo ſich geſtalten, daß ſie auch in Beziehung auf die Ungleichheit der beiden Seiten der Fertigkeit die Quelle für mögliche Verbeſſerungen im Staate ſei, und daß ſie nachweiſen könne daß das relative Zurükkbleiben auf der einen von beiden Seiten das Product der Freiheit der einzelnen ſei; ſie ſelbſt muß ſich indifferent verhalten, zu ihrem Ziel kann ſie nur die Harmonie beider Seiten machen.

Was nun die Frage betrifft über das gleichmäßige oder ungleichmäßige Verhalten der Spontaneität und Receptivität im einzelnen: ſo muß man unterſcheiden das was darin höhere Potenz iſt, und das was durch Uebung entſtandene Fertigkeit im eigentlichen Sinne iſt. Die Erziehung darf auch in dieſer Hinſicht keine Ungleichmäßigkeit befördern, ebenſo auch nicht vorausſezen. Aber im Leben iſt hinſichtlich der eigentlich ſogenannten Fertigkeiten eine Unvollſtändigkeit conſtant, die jedoch der Vollſtändigkeit des Individuum keinen Eintrag thut. Jede ſpecielle Richtung oder jeder Beruf ſchließt immer eine Entſagung in Beziehung auf anderes in ſich, und zu dieſer Entſagung iſt der einzelne um ſo eher geneigt, je mehr er ſich als in organiſcher Verbindung mit anderen ſtehend betrachtet. Wenn nun auch die Erziehung von vorn herein nicht dieſe oder jene Fertigkeit, die zu einem beſtimmten Beruf tüchtig macht, in den einzelnen herausbilden darf: ſo fällt doch die Vorbereitung auf den Beruf, alſo auch die Entwikklung gewiſſer Fertigkeiten, in die Pe=

riode der Erziehung hinein; die Erziehung iſt hier wieder abhängig von der Geſtaltung des gemeinſamen Lebens, in welches ſie den einzelnen abliefern ſoll. Ihr Einfluß iſt da am geringſten, wo durch die Geburt ſchon der beſtimmte Beruf feſtgeſezt iſt. Sie iſt auch ſehr beſchränkt, wenn der Eintritt in gewiſſe Verhältniſſe Bedingungen unterliegt, über welche die Erziehung nicht zu gebieten vermag. Innerhalb unſeres Gebietes, für welches die Theorie gültig ſein ſoll, iſt doch noch eine große Mannigfaltigkeit in Bezug auf die Wahl des Berufes, und die Erziehung kann nicht umhin Sorge zu tragen daß die einzelnen den ihnen angemeſſenſten wählen. Wir dürfen dieſen wichtigen Punkt nicht unerörtert laſſen. Es fragt ſich, Sezt die Wahl des Berufes voraus daß jeder eine Kenntniß habe von den Stellen die er im bürgerlichen Leben einnehmen kann, oder giebt es eine von dieſer Kenntniß unabhängige Selbſtbeſtimmung? Im erſteren Fall wäre die Aufgabe eine unendliche nicht zu erfüllende. In Bezug auf das zweite könnte man nur ſagen, die Stärke einer inneren Neigung, einer beſtimmten Vorliebe biete einen Erſaz für die fehlende Kenntniß der mannigfachen Berufsarten. Aber ohne dieſe Kenntniß wird das Urtheil nicht ganz ſicher ſein, und wir haben keine Urſache anzunehmen daß das ganze ſich auf eine ſolche innere Stimme verlaſſen werde; und doch ſoll die Wahl des Berufs nur in Uebereinſtimmung zwiſchen dem einzelnen und dem ganzen zu Stande kommen; alſo etwas was den Grund giebt für die Zuſtimmung des ganzen muß da ſein. Aber ebenſo auch auf der anderen Seite, wenn jemand die genaueſte Kenntniß von jedem Beruf hätte, aber gar keine innere Neigung zu irgend einem: ſo würde dieſe Kenntniß ihm nicht zur Wahl helfen; er würde gegen alle eigentlich indifferent ſich verhalten. Beides muß alſo da ſein, Kenntniß der Berufskreiſe, innere Neigung zu einem beſtimmten Beruf; jedes für ſich, die Neigung allein, ſelbſt die ſtärkſte, und die Kenntniß allein, ſelbſt die vollſtändigſte, genügt nie.

Wenn nun die Aufnahme in die bürgerliche Geſellſchaft ein gemeinſamer Act iſt, ſo muß auch die Wahl des Berufes eine gemeinſame Handlung ſein; dies wird aber nur dann auf wahrhafte Weiſe möglich ſein, wenn nicht nur die lezte Entſcheidung in Betreff der Wahl des Berufes und der Uebernahme eines ſolchen durch Uebereinſtimmung des einzelnen mit dem ganzen herbeigeführt wird, ſondern die allmählige Entwikklung muß gleichfalls eine gemeinſchaftliche Handlung des einzelnen und der Gemeinſchaft ſein. Daraus entſteht die Aufgabe, daß die Gemeinſchaft repräſentirt ſein muß bei der Entwikklung der ſpeciellen das ganze Leben beſtimmenden Richtung des einzelnen.*) Bei uns dagegen iſt in der Regel ſchon lange vorher ein beſtimmter Beruf gewählt, ehe der einzelne mit voller Freiheit als ſelbſtändiges Glied in die bürgerliche Geſellſchaft eintritt, beſonders je mehr eine lange Vorbereitung nothwendig und je weniger es möglich iſt die ſpecielleren Fertigkeiten auch noch ſpäter zum Theil während der Ausführung der Berufsthätigkeit ſelbſt ſich anzueignen. Eine allzu frühe Selbſtbeſtimmung kann aber nie etwas wünſchenswerthes ſein; denn nur dann erſt, wenn die innere Lebensentwikklung bis zu einem gewiſſen höheren Grade des Bewußtſeins gekommen iſt, kann die innere Neigung als etwas zuverläſſiges angeſehen werden.

Pädagogiſche Aufgabe nun iſt es, die Ausbildung dieſer Fertigkeiten, die eine beſtimmtere Richtung auf einzelne Berufskreiſe haben, in einer gewiſſen Allgemeinheit zu laſſen, und zwar ſo lange nur immer die Rükkſicht auf den Zuſtand der bürgerlichen Geſellſchaft dies geſtattet. Es wird aber nicht gleichmäßig und unter derſelben Formel für alle gelten können, weil ſchon in einzelnen Fällen in früherer Zeit vieles ausgeſchloſſen iſt, je nachdem ſich eine Unfähigkeit zu einer höheren Potenz der geiſtigen Thätigkeit manifeſtirt oder die Fähigkeit zu derſelbigen. Es wird aber

*) Vergl. S. 454.

nur möglich ſein die Aufgabe, theils die Fertigkeiten in einer gewiſſen Allgemeinheit zu entwikkeln, theils wiederum auf gewiſſe hervorragende Anlagen Rükkſicht zu nehmen, zu löſen, wenn das Erziehungsweſen ſelbſt eine mannigfachere Organiſation hat. Und ſo führt uns auch dies ſchon auf die Nothwendigkeit einer Theilung der Erziehung in verſchiedene Perioden, indem es verſchiedene Grade und Formen giebt, unter denen das ganze auf den einzelnen mitwirkt; und in verſchiedene Abſchnitte, wo ſich die Richtung des einzelnen näher beſtimmt bis zu dem Punkt wo nun der beſtimmte Beruf feſtgeſtellt iſt. Wir können alſo erſt ſpäter die Formeln für das Verfahren entwikkeln.

Das Gebiet der Geſinnung. *)

Laſſen Sie uns nun nach dem eigentlichen Gehalt fragen, den die unterſtüzende Thätigkeit der Erziehung hinſichts der Geſinnung auszuüben hat. Wir haben ſchon im allgemeinen uns überzeugt daß die Mittel hiezu etwas beſchränkt ſind; daß es keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Geſinnung giebt als Billigung oder Mißbilligung. Worauf beruht nun die Wirkung die aus der Aeußerung der Billigung oder Mißbilligung entſtehen kann? Zwei Geſichtspunkte laſſen ſich aufſtellen.

Wenn ich einen anderen mir gleich ſtelle, ſo kann ſeine Billigung oder Mißbilligung keinen Einfluß haben, wenn ich mir ſelbſt ſchon der Billigung oder Mißbilligung bewußt bin; fehlt aber dieſes Bewußtſein, dann liegt in dem Urtheil des anderen die Aufforderung den Act der Billigung oder Mißbilligung nachzuholen. Schon dann wenn das Urtheil anderer auch nur dies bewirkt, daß die Bewußtloſigkeit beſchränkt wird, iſt es von großem Einfluß. Damit ſoll aber nicht geſagt ſein, daß es ein Vorzug ſei und etwas weſentliches, daß jedesmal eine beſtimmte Ueberlegung dem erſten Impuls vorangehe; es würde

*) In den Vorleſ. 1814, St. 24. die intenſive Entwikklung zu vergl.

dann im Leben eine gewiſſe Kälte herrſchen, denn was rein aus Ueberlegung hervorgeht, ſtüzt ſich auf einen Calculus, nicht auf Begeiſterung, und hebt dieſe auf. Wohl aber läßt kein Impuls ſich denken ohne Gefühl, und dieſes kann klar und unklar ſein; aber Aufgabe iſt es nun eben, daß jedes Gefühl zur Klarheit erhoben werde, und je mehr alle Impulſe eines Menſchen von einem klaren Selbſtbewußtſein ausgehen, deſto mehr werden wir ihm die Ueberlegung erlaſſen können. Das iſt es nun, was die Erziehung zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügt, daß bei allen Manifeſtationen des Willens das Bewußtſein zur Klarheit kommt.

Wenn ich nun aber einen anderen nicht mir gleich ſeze ſondern über mich, dann wird ſein Urtheil noch mehr bewirken. Das Verhältniß der erziehenden Generation zu der zu erziehenden iſt ein ſolches Verhältniß der Ungleichheit, und eine freiwillige Veränderung des Standpunktes iſt es, wenn die Erzieher ſich auf den Fuß der Gleichheit mit den Zöglingen ſtellen; dies iſt dann zwekkmäßig, wenn man die Abſicht hat das eigene Urtheil des Zöglings herauszulokken. Das Verhältniß der Ungleichheit iſt ein zwiefaches; nämlich ich kann einen einzelnen über mich ſtellen rein als einzelnen, dann aber auch nicht als einzelnen ſondern in Beziehung auf die Stelle die er im gemeinſamen Leben einnimmt: im erſten Fall ordne ich mich der perſönlichen Autorität eines einzelnen unter, im zweiten Fall ſehe ich das Urtheil des einzelnen als Urtheil des ganzen, als gemeinſames Urtheil an, und was erreicht werden kann iſt die Subſumtion meines Gefühls unter das Gemeingefühl. Welches von beiden ſoll gelten in der Erziehung? Wir ſezen die beiden Endpunkte relativ entgegen. Wenn der Menſch ſelbſtändig in die Gemeinſchaft eintritt, muß es gar keine perſönliche Autorität für ihn geben. Dagegen fängt die Erziehung an rein mit der perſönlichen Autorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Aeltern iſt allein Folge der perſönlichen Autorität; daher der richtige Erfolg der Erziehung in der früheren Periode davon abhängt, daß zwiſchen

denen welche die Autorität haben kein Mißverhältniß ſei, damit nicht die Kinder irre werden; Vater und Mutter beide als eine Perſon, im Beſitz derſelben Autorität. Denken wir uns auch im Anfang der Erziehung die perſönliche Autorität gleich Null, ſo giebt es kein Mittel für die Bildung der Geſinnung; das eigne Urtheil und Gefühl kann herausgefordert werden, eine eigentlich leitende Kraft aber wird durchaus nicht vorhanden ſein. Die perſönliche Autorität iſt auf dieſem Gebiete die erſte Bedingung aller pädagogiſchen Thätigkeit: deshalb poſtuliren wir, Die perſönliche Autorität muß nicht nur da ſein, ſondern in höchſtmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunkt der Erziehung der Zögling von aller perſönlichen Autorität frei ſein ſoll, ſo muß an die Stelle dieſer ein anderes treten; ſein Gefühl und Urtheil ſoll dann mit dem Geſammtgefühl und Geſammturtheil übereinſtimmen, ſonſt tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinſchaft ein, ſondern als gegenwirkendes. Was alſo auf die Entwikklung der Geſinnung Einfluß haben kann, zerfällt in dieſe beiden Factoren, die perſönliche Autorität und das Gemeingefühl; ſie ſtehen aber in umgekehrtem Verhältniß, im Anfang iſt die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende iſt das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit iſt der Verlauf der Erziehung ein allmähliges Abnehmen der Autorität und ein allmähliges Zunehmen des Gemeingefühls. Es ergiebt ſich leicht, daß dieſes Abnehmen und Zunehmen ſich irgendwie beſtimmt geſtalten muß; es werden gewiſſe Punkte hervortreten, wo der allmählige Uebergang für den Erzieher und den Zögling zugleich ſich beſonders manifeſtirt: ſonſt könnte es keine Uebereinſtimmung zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling geben, wann eine Aenderung in dem Verhältniß und eine neue Geſtaltung nothwendig werde. So lange nun die Erziehung nur innerhalb der Familie bleibt, kann dies alles in ſeinem ganzen Umfang nicht in Wirkſamkeit treten; denn dort herrſcht nur die perſönliche Autorität, nicht aber das Gemeingefühl. Die

Familie als ein organiſches Glied einer höheren Gemeinſchaft anzuſchauen, liegt zunächſt nicht in dem Bereich der Jugend. Alſo auch hier die Indication, die Erziehung in eine andere Region zu verlegen. Anders aber kann kein Gemeingefühl entſtehen als dadurch, daß der einzelne in ein gemeinſames Leben eintritt, das ihm aſſimilirt iſt. Die Aufgabe geſtaltet ſich demnach ſo, Es iſt ein gemeinſames Leben für die Jugend zu organiſiren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwikkelt werden kann.

Wir haben ſtreng genommen die Wirkung der Aeußerung der Billigung und Mißbilligung nur in ihrem Verhältniß zur ſecundären gegenwirkenden pädagogiſchen Thätigkeit kennen gelernt. Laſſen Sie uns beſtimmter die poſitive primitive Thätigkeit ins Auge faſſen. Durch dieſe ſoll die Geſinnung erwekkt und entwikkelt werden; und zwar in jener vierfachen Beziehung auf das bürgerliche und religiöſe Gemeinweſen, auf das geſellige Leben und auf alles was Steigerung der Erkenntniß bezwekkt, bis zur Wiſſenſchaft hinauf. In der Familie allein kann dies nicht geſchehen; es muß in einem eigentlich gemeinſamen Leben geſchehen. Zwar ſpiegelt ſich offenbar in jedem Hausweſen, ſobald dem einzelnen darüber das Verſtändniß aufgeht, das bürgerliche Leben ab. Ebenſo läßt ſich denken, wenn wir die Frömmigkeit als etwas dem Menſchen natürliches vorausſezen, daß in der Familie durch die bloße Wahrnehmung ihres Vorhandenſeins der Sinn dafür und lebendige Theilnahme daran wird erwekkt werden. Daſſelbe gilt auch in Beziehung auf das freie Verkehr, denn auch in der Familie iſt ein freies Verhältniß der verſchiedenen Glieder untereinander; und eben ſo wenig fehlt es in ihr an einem Austauſch der Vorſtellungen und mannigfacher Bezugnahme auf das Erkennen. Durch alles dieſes wird das Bewußtſein gewekkt; die Kinder haben ſtets Aufforderung an die Aeltern ſich zu wenden, und die Liebe und das Intereſſe der Aeltern veranlaſſen dieſe ſchon hinreichend, ſtets zu prüfen wie weit die Entwikklung des Bewußtſeins gediehen ſei. Hiedurch wird auf na-

türlichem Wege der Mangel an Geſinnung, der über ſeine Zeit hinaus ſich erſtrekkend als Stumpfſinnigkeit erſcheint, aufgehoben werden. Aber es ſind dies lauter fragmentariſche Momente, die untereinander durch nichts gebunden ſind, beſonders leuchtende Punkte, zwiſchen denen andere Momente liegen, und zwar ſolche die gegen ſie als bloße Maſſe erſcheinen, wo die innere Einheit der Geſinnung gar nicht zum Vorſchein kommt und für die Geſinnung gar nichts gewirkt wird. Was kann nun die Erziehung thun dieſem abzuhelfen, um das Leben der Jugend immer mehr zu einem Continuum zu machen, worin beſtimmte Principien dominiren? Wir ſind davon ausgegangen, daß ſich die Geſinnung nur durch einzelne Willensacte manifeſtire; nicht nur wird die Geſinnung des einen dem anderen dadurch offenbar, ſondern jeder wird ſich auch ſelbſt nur ſeiner Geſinnung bewußt in den einzelnen Willensacten und in ihrer Beziehung auf einander. Wenn alſo die Aufgabe beſteht, ein Continuum von Geſinnung hervorzurufen: ſo muß das Beſtreben dahin gehen, in jedem Augenblikk ſolche Willensacte hervortreten zu laſſen, aus denen man die urſprüngliche Geſinnung wahrnehmen kann, damit anſchaulich werde auf welchem Punkte der Scala die Zöglinge ſtehen. Wenn wir die Jugend in der Zeit ihrer Entwikklung betrachten, und bedenken daß die Geſinnung ſtets das Princip des gemeinſamen Lebens iſt: ſo muß uns einleuchtend werden daß ohne pädagogiſche Thätigkeit bloß in der Familie, alſo auf dem natürlichen Wege, die Geſinnung in dieſer Weiſe nicht erwekkt werden kann. Für die Jugend ſind die öffentlichen Lebensverhältniſſe, welche das Gebiet der Geſinnung beſtimmen, immer ein Minimum; ſie ſelbſt muß ein gemeinſames Leben für ſich haben, worin die Continuität der Geſinnung ſich manifeſtirt, und in dem die Jugend als beſtändig thätig erſcheint. Es wird daher nöthig ſein daß wir auf den Begriff des gemeinſamen Lebens noch etwas beſtimmter zurükkgehen.

Der Begriff des gemeinſamen Lebens kann zwiefach ſein. Nämlich, wenn mehrere zu einem gemeinſamen Be-

hufe zuſammentreten: ſo bilden alle Thätigkeiten der einzelnen, welche auf den beſtimmten Zwekk gerichtet ſind, das gemeinſame Leben. Denken wir aber, ein gemeinſames Leben organiſirt ſich durch das bloße Zuſammenſein ohne einen beſtimmten Zwekk: ſo erſcheinen die Handlungen der einzelnen als ein Aggregat. Lezteres iſt offenbar bedeutender und umfaſſender als das erſte. Man hat ſich zwar Mühe gegeben das Gemeinweſen zu erklären als ein freiwilliges Zuſammentreten mehrerer zu einem Zwekk. Aber dieſe Erklärung iſt unangemeſſen, mag man nun auf die Geneſis ſehen, oder die Entwikklung des Gemeinweſens und ſeine Erſcheinung. Wir müſſen uns an die zweite Faſſung halten, aber ſie vervollſtändigen. Denn als Aggregat der Thätigkeiten der einzelnen iſt das wahre Weſen des gemeinſamen Lebens, der Begriff, noch nicht erſchaut. Wir müſſen ſagen, Es giebt keine Thätigkeit des einzelnen, die nicht zugleich die Thätigkeit aller wäre, und es giebt keine Thätigkeit der Totalität, die nicht zugleich Thätigkeit der einzelnen wäre. Was vom Handeln gilt, daſſelbige gilt auch vom Leiden und vom Verhältniß der Gegenſeitigkeit, in welchem beides zu einander ſteht. Denken wir uns den einzelnen in einer ſolchen Gemeinſchaft, ſo iſt ſeine Beziehung auf dieſe an ſich ſchon ein Continuum. Wenn auch nicht unmittelbar eine Handlung des einzelnen von dem ganzen ausgeht — denn das könnte höchſtens momentan ſein —: ſo iſt er doch immer in der Beziehung thätig, daß die Thätigkeit aller gleichſam in ihm nachſchwingt in Folge der lebendigen Theilnahme die er daran nimmt, ſo daß ſie ſich mit ihm identificirt. Sowie wir die Aufgabe löſen, die Jugend in einen ſolchen Zuſtand zu verſezen: ſo haben wir auch jene andere zugleich gelöſt. Die Willensacte müſſen dann ein Continuum bilden, die Geſinnung muß erkannt werden können und der Jugend ſelbſt klar in das Bewußtſein treten. Da die Jugend unter ſich in der Familie kein Gemeinweſen bildet, eben ſo wenig aber auch mit den Erwachſenen, die ſie ja nur erſt am Ende der Erziehung ganz verſteht: ſo muß ſie um ein gemeinſames Leben bilden zu können

relativ aus der Familie heraustreten, und die Nothwendigkeit, die Erziehung zum Theil aus der Familie heraus zu verlegen, leuchtet ein.

Nun drängt ſich hier ſtärker als je die Frage auf

Ueber das Verhältniß der beiden Geſchlechter in dieſer Beziehung.

Das männliche Geſchlecht hat einen ganz anderen Antheil an dem gemeinſamen Leben und ſteht in ganz anderer Beziehung zu den großen Lebensformen als das weibliche. Im Staate tritt das weibliche Geſchlecht ganz zurükk; am religiöſen Leben ſchreiben wir ihm einen großen Antheil zu, der aber doch nur auf der Seite der Receptivität liegt; das ſelbſtthätige Eingreifen auf dieſen Gebieten erſcheint als Unregelmäßigkeit. Ebenſo iſt es auf dem Gebiete der gemeinſamen Förderung der Erkenntniß; auch in den gebildeteren Regionen der Geſellſchaft hat das weibliche Geſchlecht nur eine ungleiche Receptivität hinſichtlich der Wiſſenſchaften, manche Wiſſenſchaften bleiben ihm ganz fremd; tritt aber eine beſondere Neigung zu einzelnen Wiſſenſchaften hervor, z. B. zur Mathematik, ſo verwiſcht das den Charakter des weiblichen Geſchlechtes wenigſtens zum Theil. Die Selbſtthätigkeit der Frauen offenbart ſich am meiſten in dem Einfluß den ſie auf die Familie haben, und auch in Bezug auf die Erziehung tritt dieſe Selbſtthätigkeit hervor, meiſt jedoch nur auf den erſten Stufen. Nur im geſelligen Verkehr hat ſich eine größere Gleichheit herausgebildet, und unnatürlich erſcheint es uns, wenn das weibliche Geſchlecht auch im geſelligen Leben ſo zurükktreten ſollte wie im öffentlichen bürgerlichen. Freilich knüpft ſich auch das geſellige Leben zunächſt an die Familie als an ſein Centrum. Wenn nun die Geſinnung ſich nur vollſtändig manifeſtiren kann als Princip eines gemeinſamen Lebens, als Gemeingeiſt: ſo muß entweder eine Disharmonie entſtehen zwiſchen der früheren Lebensperiode des weiblichen Geſchlechtes in der Erziehung und dem ſpäteren Leben, falls es dieſelbe Er-

ziehung haben ſoll wie das männliche Geſchlecht, und alſo auch ſelbſtthätig in ein Gemeinleben mit aufgenommen wird; oder es werden nicht dieſelben Mittel zur Unterſtüzung der Geſinnung angewendet: dann bleibt dieſe zurükk; es entſteht eine Sonderung. Dieſe Schwierigkeit iſt hier nur anzudeuten, nicht aufzulöſen. Wenn wir auf den gegenwärtigen Zuſtand der Erziehung ſehen, ſo müßten wir eigentlich auf ein Zurükkbleiben des weiblichen Geſchlechtes ſchließen. Allein dem widerſpricht die Erfahrung. Die männliche Jugend findet das gemeinſame Leben, welches wir als weſentliches Element aufſtellten, in der Schule, in der ganzen Organiſation des öffentlichen Unterrichtsweſens; durch dieſe wird ſie relativ aus der Familie herausgeriſſen. In der Familie ſind aber ihrer Natur nach alle großen Lebensgemeinſchaften repräſentirt. Sehen wir auf den innerſten Kern des häuslichen Lebens, ſo iſt das die Ehe, und da fordern wir eine ſolche Identificirung beider Theile, daß ſich in der Frau das ganze Leben des Mannes abſpiegele. Nun liegt es in dem engeren Verhältniß welches ſich zwiſchen Mutter und Töchtern bildet, daß dieſe einen geſchärfteren Sinn bekommen für die Art wie ſich die Theilnahme des Mannes an allen großen Lebensgemeinſchaften in der Mutter abſpiegelt, und daß ſo die Fähigkeit das Gemeinweſen zu verſtehen und in ſich aufzunehmen, in ihnen ſich entwikkelt; zum vollen Bewußtſein kommt dies gewöhnlich nicht eher als bis das Weib ſelbſt in ein ſolches Verhältniß zum Manne tritt. Durch einen Sprung entwikkelt ſich bei dem weiblichen Geſchlecht aus der Bewußtloſigkeit zum Bewußtſein das was bei der männlichen Jugend ſich nur allmählig entfaltet. Um es allgemein auszudrükken — nicht daß wir es als abſolut allgemeines Princip ausſprechen wollten, ſondern nur in ſo fern es unſere Aufgabe iſt an den gegenwärtigen Zuſtand, im großen angeſehen, anzuknüpfen — ſagen wir, Die pädagogiſche Thätigkeit als Entwikklung der Geſinnung nimmt zwei verſchiedene Formen an für die männliche und

weibliche Jugend. Indem die männliche Jugend aus der Familie herausgeriſſen und in ein neues Geſammtleben gebracht wird, ſchwächt ſich der Einfluß der Familie auf deren Geſinnung; die weibliche Jugend iſt ausdrükklich an die Familie gewieſen, und die Art wie die großen Lebensgemeinſchaften in der Familie repräſentirt werden, iſt die Norm für ihre Auffaſſung derſelben, darin liegt das Entwikklungsprincip in Bezug auf die Geſinnung des Weibes.

Hier gewinnt es das Anſehen als ob gerade dadurch daß wir geſagt haben, daß die männliche Jugend das Gemeinweſen in der Schule finde, für das weibliche Geſchlecht alles was Schule heißt auszuſchließen ſei. Wir dürfen aber nicht vergeſſen daß wir nur von der Entwikklung der Geſinnung geſprochen und das Verhältniß der Schule nur in dieſer Beziehung ins Auge gefaßt haben. Wir haben die Nothwendigkeit der Schule von einem anderen Geſichtspunkt aus ſchon gefunden, nämlich in Beziehung auf die Entwikklung der Fertigkeit. In Rükkſicht dieſer hatten wir keine dringende Veranlaſſung auf die Differenz der Geſchlechter zu achten. Wenn auch bei der männlichen Jugend die Entwikklung der Fertigkeit nicht verlangte die Erziehung aus der Familie in ein gemeinſames Leben zu verlegen, ſo würde dies doch die Entwikklung der Geſinnung poſtuliren. Dagegen wenn auch bei der weiblichen Jugend die Nothwendigkeit mit ſich bringt daß zur Entwikklung der Fertigkeit die Erziehung zum Theil aus der Familie herausverlegt wird, ſo wird das doch auf die Entwikklung der Geſinnung keinen Einfluß haben dürfen. Die Entwikklung der Geſinnung ſoll allein bei der weiblichen Jugend innerhalb der Familie vor ſich gehen; deshalb wird auch die Entwikklung der Fertigkeit außer der Familie einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen, weil dadurch ein nicht vortheilhafter Eindrukk möchte hervorgerufen werden, der jenen Einfluß der Familie auf die Geſinnung ſchwächt. Es gewinnt für uns eine gewiſſe Wahrſcheinlichkeit, daß es nur als Sache

der Noth anzuſehen ſei, wenn die Erziehung des weiblichen Geſchlechtes nicht ganz in der Familie vor ſich geht.

Wenn wir nun feſtgeſtellt haben, daß ſich die Geſinnung nur entwikkeln laſſe in der wirklichen Theilnahme an einem Gemeinweſen dem ſie zum Grunde liegt: ſo iſt dadurch keinesweges der eigentliche Gehalt der fortſchreitenden Entwikklung in der Erziehung beſtimmt, ſondern wir haben uns noch zu fragen,

Beſteht nach Beendigung der Erziehung auch in Bezug auf die Geſinnung eine Ungleichheit der einzelnen mit Zuſtimmung der verſchiedenen Gemeinſchaften?

Wenn wir hier zum Grunde legen was vor uns liegt, die Art wie dieſe Gemeinſchaften organiſirt ſind: ſo erſcheint auf der einen Seite das Verhältniß gleich, auf der anderen Seite bietet ſich eine Differenz dar. Auf der einen Seite, die bürgerliche Geſellſchaft und die religiöſe Gemeinſchaft zerfallen in einen relativen Gegenſaz, in ſo fern es in ihnen leitende und geleitete giebt. Es iſt alſo eine Ungleichheit poſtulirt unter denen die in die Gemeinſchaft treten. Worauf beruht dieſe? Das Verhältniß in Beziehung auf dieſe beiden Gemeinſchaften iſt nicht gleichmäßig.

In der religiöſen Gemeinſchaft liegt nicht die Vorausſezung zum Grunde, daß die geringere Entwikklung der Geſinnung die Baſis zu dieſer Ungleichheit ſei, ſondern nur eine ungleiche Entwikklung der Fertigkeit; dieſe gehört aber nicht hieher. Die Geſinnung ſoll in der religiöſen Gemeinſchaft in allen gleich ſtark nach außen wirken, gleich lebendig ſein. Denn belebend einzuwirken auf die Geſinnung anderer, das wird von allen erwartet, ſo daß eine vollkommene Wechſelwirkung ſtattfindet. Einige nur ſollen das repräſentiren was in allen gleich iſt; und die Ungleichheit die ſo entſteht, bezieht ſich mehr auf das was zur Geſchäftsführung gehört. Man kann freilich nicht ſagen, daß das überall der Charakter der religiöſen Gemeinſchaft ſei; ſondern es giebt

Formen welche einen ſchärferen Unterſchied ausdrükken, ſo daß ein weit höherer Grad der Ungleichheit hervortritt. Ueberall wo es einen feſten Unterſchied giebt zwiſchen Prieſtern und Laien, und die Theilung auf ſolche Weiſe beſteht daß in den Laien die Geſinnung bloß in Receptivität geſezt iſt, da würde das vorhin geſagte nicht gelten. Aber annehmen müſſen wir doch, daß auch dieſer Gegenſaz verſchwinden ſoll, wenn anders die Gemeinſchaft eines Fortſchreitens fähig iſt.

Wie iſt es aber in der bürgerlichen Geſellſchaft? Wenn wir auch in Beziehung auf dieſe daſſelbe aufſtellen wollen und ſagen, Es ſoll auch hier keine Ungleichheit ſein in der Geſinnung und nur ein Unterſchied beſtehen der auf einem gewiſſen Maaße von Fertigkeit beruht: ſo machen wir eine Vorausſezung die wir in der gegenwärtigen Form des bürgerlichen Lebens faſt nirgend realiſirt finden. Die herrſchende Vorausſezung iſt dieſe, daß in der Maſſe die politiſche Geſinnung nur als Receptivität geſezt ſei; nur in einer Auswahl des ganzen ſei die politiſche Geſinnung als wahre Selbſtthätigkeit. Soll aber das bleiben, oder ſoll auch hier wie in der religiöſen Gemeinſchaft die Ungleichheit verſchwinden? Dieſe Frage zu entſcheiden iſt hier nicht der Ort. Es kann die Entſcheidung nur aus einer wiſſenſchaftlichen Begründung hervorgehen, indem die Idee des Gemeinweſens entwikkelt wird, der die Praxis ſich annähern ſoll. Wenn wir aber dies auch dahingeſtellt ſein laſſen, ſo werden wir doch nur ſagen dürfen, Wo in der bürgerlichen Geſellſchaft die Vorausſezung einer ſolchen Ungleichheit iſt, da muß die Erziehung auch darauf begründet werden, aber nicht ſo, daß die Möglichkeit ausgeſchloſſen würde die Ungleichheit als ein verſchwindendes zu behandeln; wo aber die Ungleichheit ſchon in Abnahme iſt, da muß die Erziehung dieſe Abnahme auch befördern. Wir werden uns hier nur helfen können durch eine Formel ähnlich der früheren, Die Ungleichheit in der Entwikklung der Geſinnung ſoll nie rein als Werk der Erzieher erſcheinen, nie das Werk ihrer Willkühr ſein, ſondern ihren Grund haben in der

Freiheit derer die erzogen werden. Es wird ſich dann von ſelbſt ergeben, daß wenn eine Generation aufwächſt in der ſich kein ſolches Zurükkbleiben findet, die Ungleichheit aufhört.

Wenn nun aber doch in gewiſſer Beziehung eine Ungleichheit in den einzelnen während der Erziehung ſich entwikkeln wird: ſo werden wir auch hier an die aufgeſtellte Formel wie oben, wo wir dieſelbe Formel mit Rükkſicht auf die Differenz der Fertigkeit aufſtellten, die Aufgabe knüpfen müſſen, Es ſind gewiſſe Abſchnitte feſtzuſezen, wo die einzelnen die bis auf einen gewiſſen Punkt auf gleiche Weiſe erzogen wurden, auseinandergehen; dieſe Abſchnitte aber müſſen ſo gebildet werden, daß bei dem Uebergang zu einer höheren Stufe der Erziehung die erziehenden und die erzogenen ein übereinſtimmendes gemeinſames Bewußtſein haben. Nur deuten wir hiebei noch darauf hin, daß in Beziehung auf die religiöſe Geſinnung das Zurükkbleiben oder die Ungleichheit uns keinen Anknüpfungspunkt darbieten kann; die ungleiche Stellung die der einzelne in der Folge in der religiöſen Gemeinſchaft einzunehmen hat, hängt nicht von der Entwikklung der Geſinnung ſondern der Fertigkeit ab. Und dies gilt innerhalb des ganzen Umkreiſes auf welchen unſere Theorie ſich bezieht. Wir haben es mit der chriſtlichen Welt zu thun; im Chriſtenthum aber iſt der Unterſchied zwiſchen Prieſtern und Laien nicht von der Art daß man ſagen könnte, die Geſinnung der Laien ſei durchaus eine andere als die der Prieſter. Es wäre eine Ungerechtigkeit, wenn man von Seiten der proteſtantiſchen Kirche wollte der katholiſchen Kirche den Vorwurf machen, ſie habe die potentielle Identität nicht erhalten. *)

Auf der anderen Seite, der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinſchaft gegenüber, ſtehen die Gemeinſchaften in Beziehung auf das Erkennen und das geſellige Leben. Iſt auch auf dieſen Gebieten in Beziehung auf die Geſinnung eine Differenz?

---

*) Vergl. Schleiermacher, Die chriſtliche Sitte, herausgeg. v. Jonas. S. 520 folg.

Sehen wir zuerſt auf das Gebiet des Erkennens. Wir müſſen den Begriff der Geſinnung genauer in ſeinem ganzen Umfange betrachten. Wir ſagten, Was wir Geſinnung nennen, d. h. die Einheit des Selbſtbewußtſeins als in die Thätigkeit übergehend, offenbart ſich nur unter der Form der einzelnen Willensacte; nur durch ihre Zuſammenſtellung läßt ſich das zum Grunde liegende Princip der Selbſtthätigkeit erkennen. Nun müſſen wir aber geſtehen, daß alles was wir Erkennen im weiteſten Sinne des Wortes nennen, nur durch Willensacte zu Stande kommt. Die einfachſte Wahrnehmung kann nicht ohne Willensact geſchehen. Es gehen zwar Eindrükke ohne Willensact in die Seele: aber zu einem wirklichen Moment werden ſie erſt wenn ſie Vorſtellung geworden ſind; alſo ein Willensact iſt nöthig. Iſt es nun eine andere Formel, unter welche dieſe Willensacte geſtellt werden müſſen, wenn wir das Erkennen betrachten wie es ſich bei einigen geſtaltet und wie bei anderen? *) Iſt die verſchiedene Geſtaltung des Erkennens ein Grund, eine verſchiedene Geſtaltung der Geſinnung anzunehmen? Was wir im eigentlichen Sinne Wiſſenſchaft nennen, ſezen wir als das höchſte; und dieſem höchſten liegt eine andere Formel der auf das Erkennen gerichteten Selbſtthätigkeit zum Grunde. Wenn die Wiſſenſchaft etwas wäre was ſich überliefern ließe, was alſo bloß durch Receptivität erlangt werden könnte: dann wäre dem nicht ſo. Aber darüber ſind wir wol einig, daß die Wiſſenſchaft etwas ſelbſt producirtes ſein muß. Zwar hat jede Wiſſenſchaft auch eine Tradition, aber dieſe iſt nur Anregung. — Suchen wir nun das Minimum des Erkennens auf, ſo wird es da ſein wo das Erkennen durchaus nicht etwas in ſich ſelbſt zuſammenhangendes iſt ſondern etwas vereinzeltes. Bei jedem Erkennen dieſer Art bezieht ſich jeder einzelne Act auf etwas anderes, und der Zuſammenhang iſt bloß in dem worauf

*) Vergl. Dialektik §. 64. mit den Anmerk. S. 28. Vorleſ. 1818. S. 29. S. 589. §. 4. S. 504.

das Erkennen gerichtet iſt. Wo nun ein anderer Trieb iſt auf Erkenntniß als der, der durch ein ſolches Erkennen geſtillt wird, da iſt eigentlich alle Geſinnung in dieſer Beziehung Null. Denn alle Weltanſchauung iſt dann nichts gewolltes und angeſtrebtes, ſondern bloß einzelne Theile derſelben will man erkennen und auch dies nur in Beziehung auf etwas anderes, und alles was man erkennt iſt nur ſtükkweiſe. — Liegt nun etwas zwiſchen dieſem Minimum und jenem Maximum? Wir wollen die Frage von beiden Punkten aus ſo ſtellen, Giebt es einen ſolchen Zuſtand, der vielen Menſchen gemeinſam iſt, wo das Erkennen zwar ein um ſeiner ſelbſt willen gewolltes iſt und etwas zuſammenhangendes wird, aber doch nicht auf jener Stufe der Wiſſenſchaft ſteht? Wir müſſen die Frage bejahen. Es iſt dieſer Ort zwiſchen dem Maximum und Minimum ſehr ſtark ausgefüllt, und zwar von denen welchen in der gewöhnlichen Ausdrukksweiſe die allgemeine Bildung zugeſprochen wird. Alles was unter der Rubrik des Wiſſens nur in Beziehung auf ein anderes ſteht, das rechnen wir zu dem was den ungebildeten eignet; wenn wir aber ein Streben etwas für ſich erkennen zu wollen, und die Beziehung auf das Denken an und für ſich finden: da erblikken wir noch nicht immer das was wir im eigentlichen Sinne das wiſſenſchaftliche nennen. Sondern es iſt ein Zuſammenhang, worauf die einzelnen Momente bezogen werden, aber ohne ein organiſirendes Princip wie das wiſſenſchaftliche. Um uns dies zu fixiren, ſagen wir, Das was wir als Minimum ſezten iſt der rein mechaniſche oder empiriſche Standpunkt; das Maximum die Wiſſenſchaft oder der ſpeculative Standpunkt; in der Mitte ſtehend der hiſtoriſche Standpunkt. Die Beziehung eines Momentes auf einen anderen iſt das charakteriſtiſche der Geſchichte; das der Wiſſenſchaft die Beziehung auf ein organiſirendes Princip.

Finden wir nun auch auf dem Gebiete des freien geſelligen Verkehrs eine Differenz der Geſinnung? Wenn wir uns hier die verſchiedenen menſchlichen Zuſtände vergegen-

wärtigen, ſo bieten ſich uns bedeutende Differenzen dar. Wir finden Zuſtände wo das ganze geſellige Verkehr durchaus auf den Umfang der bürgerlichen Zuſammengehörigkeit beſchränkt iſt, und andere wo von dem politiſchen Zuſammenhang abſtrahirt wird und das geſellige Verkehr über dieſen Verband hinausgeht. Dieſe Differenz erſcheint allerdings als etwas bloß extenſives; aber auch ſie gründet ſich auf eine ungleiche Entwikklung des Bewußtſeins. In jenem erſten Fall iſt die Differenz zwiſchen der politiſchen Zuſammengehörigkeit und der allgemeinen rein menſchlichen noch nicht klar in das Bewußtſein getreten. Weil das politiſche Leben dominirt, ſo kann das geſellige Verkehr darüber ſich nicht erheben. Es iſt dies offenbar eine Beſchränkung der Geſinnung, und zwar liegt der Grund darin, daß das Bewußtſein zurükkgeblieben iſt. Hier iſt eine beſtimmte Differenz, aber ſie liegt uns nur fern. Wenn wir das gemeinſame Leben in ſeinem ganzen Umfang im großen betrachten, ſo finden wir bei uns eine ſolche Beſchränktheit nirgends mehr. Freilich giebt es auch unter uns viele deren geſelliges Verkehr in der Grenze der bürgerlichen Zuſammengehörigkeit beſchloſſen iſt; aber es liegt das nicht in dem Mangel der Geſinnung ſondern der äußeren Veranlaſſung. Wir werden deshalb dieſe Differenz können fallen laſſen. Es giebt einen anderen Unterſchied der uns intereſſirt. Wir müſſen hier an den Gegenſaz zwiſchen überwiegender Spontaneität und überwiegender Receptivität erinnern. Alles nämlich was weſentlich das freie geſellige Verkehr conſtituirt, geht zurükk auf das was wir im weiteren Sinne Kunſt nennen; es iſt die freie gegenſeitige Darſtellung. Wo in dieſer Beziehung Productivität iſt, da freilich iſt im geſelligen Leben eine andere Stellung als wo nur Receptivität iſt. Es fragt ſich aber, ob dieſer Unterſchied ein bleibender iſt, der poſtulirt wird, und ob wir hier alſo eine ſolche Differenz namhaft gemacht haben, die der von uns auf dem Gebiete des Erkennens nachgewieſenen analog iſt, oder eine Differenz wie wir

ſie auf dem Gebiete des bürgerlichen und religiöſen gemeinſamen Lebens fanden? Offenbar iſt die Differenz nur analog der auf den lezteren Gebieten; auch im geſelligen Leben muß aber dann dieſe Ungleichheit erſcheinen als in der Freiheit der einzelnen ſelbſt begründet, es muß ſich als ihr eigenes freies Wollen ausſprechen, daß ſie auf dieſem oder jenem Standpunkt im geſelligen Leben ſtehen bleiben.

Was wir hier ausgemittelt haben, dem fehlt es wol nicht an Klarheit, wenn wir auf die einzelnen Regionen ſehen; aber an Einheit könnte es ihm zu fehlen ſcheinen. Weil die Geſinnung eigentlich überall in der Mannigfaltigkeit der Erſcheinung die zum Grunde liegende Einheit iſt, ſo vermiſſen wir dies hier. So mag ſich die Aufgabe ſtellen, das was ſich uns als Reſultat ergeben hat auf eine höhere Einheit zurükkzuführen; dieſe Aufgabe aber wäre rein ethiſch, und wir müſſen ſie aus dieſem Gebiete verweiſen. *)

*) Vergl. Schleierm. Ethik. Der Abſchnitt Tugendlehre §. 292. S. 328 folg. gehört hieher. S. 336 (d.) Die Sittlichkeit iſt Ein untheilbares, aber ihre Erſcheinungen ſind ein mannigfaltiges. — S. 341 (e.) II. Die Einheit des conſtruirten. 1. Da die Idee als Princip Eine und untheilbar iſt, und allgemeines und individuelles nothwendig vereinigt in ihr; da auch von ihr als Seele das Erkennen und das Darſtellen ausgeht, und in ihr als Intelligenz beides ſich nothwendig auf einander beziehen muß: ſo iſt alſo die Tugend nothwendig Eine und untheilbar, und Geſinnung und Fertigkeit, Erkennen und Darſtellen, als ſittlich auch in einem und demſelben Subject vereinigt. Wer Eine Tugend hat, hat alle. 5. In jeder Aeußerung der Sittlichkeit müſſen alle einzelnen Tugenden vereinigt ſein. Denn jede muß aus der Geſinnung kommen und in eine Darſtellung enden. 6. Jede einzelne Tugend iſt mitwirkend zu allen Theilen des höchſten Gutes. Denn in allen iſt Erkenntniß der Idee das Weſen, und Darſtellung die Wirklichkeit; und in allen iſt Allgemeinheit und Individualität.

Zweiter beſonderer Theil. *)

Es hat ſich uns als Forderung in Bezug auf

die Organiſation der Erziehung ihrer Form nach

ergeben, daß auf jedem Gebiete in jedem einzelnen das Maximum entwikkelt werde; zu verhüten ſei, daß die Ungleichheit als unmittelbare Tendenz der Erziehung ſelbſt erſcheine; die Ungleichheit müſſe theils in der Freiheit der einzelnen gegründet ſein, theils in der Verſchiedenheit der Form derjenigen Lebensgemeinſchaft in welche der Zögling nach vollendeter Erziehung eingeht. Dieſer Forderung muß genügt werden, wenn die Erziehung ihrer Form nach richtig organiſirt werden ſoll. Die Beantwortung der Frage, wie dies geſchehen könne, wird uns zugleich den Schematismus der Erziehung geben, ſo daß wir dann zur Behandlung der einzelnen Abſchnitte übergehen können.

Wir werden von dem was in dem früheren ſich uns ergeben hat zur Beantwortung der aufgeſtellten Frage als beſonders wichtig folgende Punkte hervorheben können.

Zuerſt. Wir haben zwei Endpunkte gefunden, ein Maximum und ein Minimum; auf dem einen Endpunkt ein Maximum des Einfluſſes der Familie und ein Minimum des Einfluſſes des öffentlichen Lebens; auf dem

*) Vorleſ. 1814, St. 27.

anderen Endpunkt umgekehrt. Dies giebt uns freilich einen Uebergang, der aber nicht genau beſtimmt iſt, da nicht klar iſt wo die beiden entgegengeſezten Factoren gleich werden; es iſt ein allmähliger Uebergang ohne beſtimmten Abſchnitt.

Zweitens. Wir fanden auf dem Anfangspunkt der Erziehung einen Zuſtand in welchem der Menſch im ganzen, ſeine Beſtimmung an ſich betrachtet und in Beziehung auf die gemeinſchaftlichen Lebensformen, gleich Null iſt; auf dem Endpunkt einen Zuſtand in welchem der Menſch vollkommen angemeſſen ſein ſoll für den Ort ſeiner Beſtimmung. Auch dies giebt uns wieder eine allmählige Entwikklung ohne beſtimmte Abſchnitte.

Drittens. Wir haben aber auch die Nothwendigkeit gefunden, daß der Erzieher und der Zögling übereinſtimme in Beziehung auf die Punkte wo die Erziehung eine andere Richtung nehmen ſoll in Rükkſicht auf die Stellung die der Zögling im öffentlichen Leben einnehmen kann. Dieſe Uebereinſtimmung iſt nicht a priori da, ſondern ſie muß beiden Theilen erſt zum Bewußtſein kommen. Darin liegt die Nothwendigkeit in der Erziehung Abſchnitte zu machen. Da man aber auch in Beziehung auf dieſe Abſchnitte ſagen könnte, ſie ſeien nicht beſtimmt ſondern allmähliger Uebergang; nämlich am Anfang ſei die Selbſtändigkeit Null, am Ende vollkommen, dazwiſchen liegend alſo nur Entwikklung der Selbſtändigkeit ohne ſichere Abſchnitte: ſo fügen wir hinzu —

Viertens. Wir haben zwei Punkte von wo aus uns beſtimmte Abſchnitte indicirt ſind; zuerſt, Es kann nicht allmählig geſchehen, daß der Staat und die Kirche einen beſtimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung, ſondern der Zögling muß in einem beſtimmten Moment in ein gemeinſames Leben eingeführt werden; ſodann, Der Punkt wo ſich das Subject der Erziehung und die erziehenden verſtändigen über die Berufswahl, kann mit dem erſten Punkt nicht zuſammenfallen. Die Verſtändigung wird erſt ſpäter zu Stande kommen,

erſt dann wenn das gemeinſame Leben der Jugend zur Anſchauung gekommen iſt; jener Einfluß des gemeinſamen Lebens muß aber ſchon früher beginnen.

Schematismus.

Das ganze Gebiet der Erziehung wird ſomit in drei Abſchnitte zerfallen. Der erſte Abſchnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der die Erziehung ausſchließend im inneren der Familie beſchloſſen iſt; der zweite Abſchnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakteriſirt iſt, daß im Anfang derſelben die großen Lebensgemeinſchaften Einfluß gewinnen, und daß während derſelben die Selbſtändigkeit ſowol in Beziehung auf die Weltanſchauung als auch in Beziehung auf die Actionen gegen die Welt ſich in ſoweit entwikkelt, daß das Urtheil des Zöglings über ſich ſelbſt kann als ein beſtimmendes Element aufgenommen werden; der dritte Abſchnitt fängt an von dem Punkt, wo der einzelne ſich mit denen welche die erziehende Generation repräſentiren, über ſeine künftige Stellung verſtändigt hat, wo alſo bis zu einem beſtimmten Punkt die Selbſtändigkeit des Zöglings anerkannt iſt. Es iſt dies die lezte Periode der Erziehung, in der die eigentlich pädagogiſche Thätigkeit nur noch partiell iſt, während der das pädagogiſche Verhältniß allmählig in Null aufgeht.

Dieſen Schematismus wollen wir noch näher betrachten, indem wir eine

Charakteriſtik der drei Perioden in Beziehung auf die Entwikklung der Fertigkeit und der Geſinnung

geben.

Charakteriſtik der erſten Periode in Beziehung auf Entwikklung der Fertigkeit.

Am Ende der erſten Periode werden ſolche Fertigkeiten die eine beſtimmte Beziehung auf den Beruf haben, noch nicht

entwikkelt ſein können. Wären dieſe dann ſchon entwikkelt, ſo würde auch ein Urtheil über die künftige Laufbahn gefällt werden können. Dies iſt unmöglich in ſo früher Zeit. Die Selbſtändigkeit, welche doch unbedingt zur Wahl eines beſtimmten Berufs erforderlich iſt, kann nicht innerhalb der Familie ſondern nur in einem gemeinſamen Leben ſich entwikkeln. Von dieſer Seite angeſehen iſt die erſte Periode rein propädeutiſch, ſo daß am Ende derſelben jeder noch indifferent ſein ſoll gegen die Verſchiedenheiten im Leben, gegen die Abſtufungen und verſchiedenen Berufszweige des gemeinſamen Lebens. Daraus ergiebt ſich von ſelbſt, daß dies die Periode iſt wo in der zu erziehenden Jugend die Gleichheit dominirt, und die Ungleichheit, ſie ſei angeboren anerzogen angeerbt individuell oder Eigenthum eines ganzen Geſchlechtes, gar nicht zur Erſcheinung kommen darf. Tritt ſchon am Ende dieſer Periode die Ungleichheit hervor: ſo läßt das auf einen Mangel ſchließen, der freilich ſeinen Grund oft außer dem Gebiete der Erziehung haben kann, weil Ungleichheit in Beziehung auf das Vermögen zu erziehen ſchon Ungleichheit hervorbringt. — Der gute Erfolg der Erziehung in der erſten Periode wird offenbar davon abhangen, wie allgemein verbreitet eine gewiſſe Gleichmäßigkeit deſſen was wir allgemeine Bildung nennen, in den Familien iſt; es werden dann am Ende der Periode die Zöglinge ziemlich gleich ſein. Wo aber gewiſſe Klaſſen der Geſellſchaft in der Bildung zurükkſtehen, da wird einerſeits ein Mangel, andererſeits aber auch ein Ueberfluß entſtehen können. Nämlich wenn wir auch eine gleichmäßig verbreitete allgemeine Bildung annehmen, ſo wird doch in den einzelnen Klaſſen auch eine ſpeciellere Bildung neben jener beſtehen; dieſe ſoll eigentlich den Kindern in dieſer Periode noch nicht mitgetheilt werden. Geſchieht dies doch, dann tritt jener Ueberfluß hervor, und es wird eine Ungleichheit für die künftige Generation vorbereitet.

In Beziehung auf die Entwikklung der Geſinnung.

Der ganze Geſichtskreis des Zöglings iſt in dieſer Periode kein anderer als die Familie und was ſich vom freien geſelligen Verkehr an dieſelbe anhängt. In lezterem freilich iſt ſchon das Princip der Ungleichheit mitgegeben. Deshalb wird hier ſchon eine Cautel nothwendig, der Einfluß des geſelligen Verkehrs ſei möglichſt zu unterdrükken, die Kinder ſeien ganz in der Familie gewurzelt, die Entwikklung der Geſinnung ſei auf die Familie beſchränkt.

Die Entwikklung der frommen Geſinnung. Der Keim der religiöſen Geſinnung iſt in der erſten Periode ſchon in der Entfaltung, aber er liegt in dem Verhältniß der Kinder zu den Aeltern, wie ja die Sprache dies auch mehr oder weniger bezeichnet; man denke nur an der Römer pietas und an den im Leben gewöhnlichen Ausſpruch, ein frommes Kind, womit geſagt ſein ſoll, daß das Abhängigkeitsverhältniß von den Aeltern in einem Kinde dominire. Aber daß die religiöſe Geſinnung ſelbſt am Ende dieſer Periode könnte auf beſtimmte Weiſe entwikkelt ſein, iſt eigentlich nicht vorauszuſezen, weil es noch an der Handhabe dazu fehlt. Während dieſer Periode iſt das Kind damit beſchäftigt, ſo viel als möglich von der Welt durch die Sinne aufzunehmen; da muß das überſinnliche zurükkſtehen, außer ſoviel in jenem Grundverhältniß ſchon liegt.

Der Keim der politiſchen Geſinnung wird auch ſchon in dieſer Periode gelegt, aber ohne alle Entwikklung. Unter denen die erzogen werden — denn eigentlich müſſen wir doch eine Erziehung mehrerer Kinder zuſammen annehmen — iſt ein Verhältniß der Gleichheit; die Verſchiedenheit des Alters verſchwindet gänzlich gegen die Verſchiedenheit aller den Aeltern gegenüber. Das Verhältniß der Gleichheit unter den Geſchwiſtern iſt die Baſis des Gemeingefühls; das Verhältniß der Abhängigkeit, das hier die Form der perſönlichen Autorität hat, iſt die Baſis zu dem Verhältniß, in welchem der Menſch zu dem Geſez oder der Sitte ſteht. Daß wir beides aus einem

anderen Geſichtspunkt relativ gegenüber ſtellten, thut keinen Eintrag. — Wenn wir die Familie anſehen als organiſches Element der bürgerlichen Geſellſchaft und als integrirenden Beſtandtheil des Volkes: ſo müſſen wir auch in ihr den volksthümlichen Charakter ſezen und ſagen, daß dieſer ſchon in den Kindern mit entwikkelt werde; aber das Bewußtſein davon kann erſt allmählig in der zweiten Periode entſtehen. So iſt die erſte Periode in Bezug auf die ſpäter eintretenden Differenzen rein propädeutiſch.

Charakteriſtik der zweiten Periode im allgemeinen.

In der zweiten Periode tritt der Zögling in ein gemeinſames Leben ein, und die Erziehung bekommt partiell wenigſtens, durch das Hinzutreten des Einfluſſes der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinſchaft, einen öffentlichen Charakter. Dies kann auf ordnungsmäßige Weiſe nicht anders realiſirt werden, als daß die Jugend in größeren Maſſen zuſammentritt als in der Familie. Auf der einen Seite wird auch dies nur als erweiterte Familie erſcheinen, ſo daß diejenigen welche den Staat und die Kirche repräſentiren und einen beſtimmten Einfluß ausüben, bloß ſcheinen in dieſer Beziehung die Aeltern zu vertreten; es dominirt alſo immer noch die perſönliche Autorität. Aber andererſeits iſt doch dieſe perſönliche Autorität verringert, weil das phyſiſche Verhältniß das zwiſchen Aeltern und Kindern ſtattfindet, nicht hier ſeinen Einfluß mehr bewähren kann. Dem Kinde, aus der Familie heraustretend in ein ihm urſprünglich fremdes Verhältniß, wird die dort geübte Autorität als etwas willkührliches erſcheinen; es wird ſich die eigene Willkühr des Kindes zu entwikkeln anfangen: ſo iſt die Nothwendigkeit des Geſezes indicirt; ſomit beginnt die Vorbereitung auf das öffentliche Leben. Antheil an einem gemeinſamen Leben in welchem das Geſez gehandhabt wird, darin iſt das Vorbild des bürgerlichen Lebens.

In Beziehung auf die Entwikklung der Fertigkeit.

Es ſoll in der zweiten Periode die Entſcheidung des einzelnen über ſeinen Antheil an dem öffentlichen Leben, in das er ſelbſtändig hineintreten wird, vorbereitet werden. Das ſezt voraus in Beziehung auf die Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft, daß in gewiſſem Grade vollſtändig alle verſchiedenen Verhältniſſe in die der einzelne eingehen kann, der Jugend zum Bewußtſein kommen, damit die Neigung zu einem Zweige ſich entwikkeln und daran heften kann. Dieſe Vollſtändigkeit muß um ſo größer ſein, je weniger in der bürgerlichen Geſellſchaft a priori Grenzen geſtekkt ſind. Wo aber im bürgerlichen Leben ſchon gewiſſe Grenzen feſtgeſezt ſind, deſto eher muß eine Trennung im Gebiete der Erziehung ſtattfinden, weil der eine ſich für etwas vorbereitet was dem anderen gar nichts helfen kann. Der Gegenſtand der Operationen ſind die Geſchäfte welche im bürgerlichen Leben vorkommen, und die Baſis die verſchiedenen Talente die dazu erfordert werden. Die zwekkmäßige Einrichtung der Erziehung beruht demnach auf einer verſtändigen Anſicht der hier ſtattfindenden Verhältniſſe und auf einer angemeſſenen Anordnung und möglichen Vollſtändigkeit der Uebung. Die Geſchäfte laſſen ſich bis ins unendliche theilen, aber nicht ſo die Talente, die ſich mit verſchiedenen Gegenſtänden amalgamiren können. Wo alſo die Uebung der Talente nicht richtig angelegt iſt, da kann der Zwekk der Erziehung nicht erreicht werden.

Gehen wir darauf zurükk, daß von denen die in der Geſellſchaft regieren auch die Correction der Geſellſchaft ausgehen muß, und daß das Princip dazu nur in der wiſſenſchaftlichen Bildung liegt: ſo muß am Ende dieſer Periode entſchieden werden können, welche von den Zöglingen Tüchtigkeit fühlen in das Gebiet des Regierens einzugehen, wozu wiſſenſchaftliche Bildung nothwendig iſt. Dann muß aber auch während dieſer Periode dem Zögling die Wiſſenſchaft irgend wie nahe-

gebracht, vorgeführt werden, um den wiſſenſchaftlichen Geiſt vorzubereiten; denn entwikkelt kann dieſer in der zweiten Periode noch nicht werden. In dieſer Rükkſicht iſt die zweite Periode auch nur propädeutiſch, nicht aber in Beziehung auf dasjenige was nicht den wiſſenſchaftlichen Geiſt vorausſezt, und das jeder ſich angeeignet haben muß, der in irgend ein bürgerliches Geſchäft eintritt, wo er ein regierter iſt. Der wiſſenſchaftliche Geiſt wird aber nun vorbereitet dadurch, daß in den einzelnen Acten des Erkennens Zuſammenhang überhaupt hervorgebracht wird, und das iſt eben der unterſcheidende Charakter dieſer Periode. Nämlich in der erſten rein propädeutiſchen Periode iſt nichts anderes möglich, als daß die einzelnen Acte des Erkennens rein fragmentariſch ſind; wir müſſen dieſe Vereinzelung mit dem Ausdrukk des elementariſchen bezeichnen. Es dominirt alſo in der erſten Periode auf der Stufe der Erkenntnißbildung das elementariſche und damit zugleich das mechaniſche; denn ſobald das Erkennen immer auf etwas anderes bezogen wird, ſo iſt ſeine Vollkommenheit bloß eine mechaniſche Vollkommenheit des einzelnen Actes. In der zweiten Periode dominirt der hiſtoriſche Charakter, wo in dem Act des Erkennens ein Zuſammenhang hervorgebracht wird zwiſchen den Verhältniſſen des erkannten zu dem erkennenden, und dies zur Vorbereitung auf die Entwikklung des wiſſenſchaftlichen Geiſtes. Nach dem Ende dieſer Periode wird die gemeinſchaftliche Erziehung nicht mehr möglich ſein; denn diejenigen in denen kein wiſſenſchaftlicher Geiſt ſich regt, müſſen nun zur beſtimmten Vorbereitung auf einen ſpeciellen Beruf übergehen; diejenigen in denen er ſich regt, bedürfen noch einer weiteren Ausbildung, damit der wiſſenſchaftliche Geiſt ſich entwikkeln könne, allerdings auch als eine Vorbereitung auf einen beſtimmten Standpunkt in der Welt. An der Entwikklung des Bewußtſeins in Beziehung auf das Erkennen haben wir alſo ein beſtimmtes Fortſchreiten in allen drei Perioden, und dadurch giebt ſich der Charakter jeder Periode zu erkennen.

In Beziehung auf die Entwikklung der Geſinnung.

Indem dieſe Periode den Zögling in ein gemeinſames Leben verſezt, in welchem alſo der Gemeingeiſt ſich entwikkelt unbeſchadet deſſen, daß auf der einen Seite ſchon das Geſez anfängt ſich zu zeigen, auf der anderen Seite auch noch die perſönliche Autorität fortdauert: ſo muß nicht bloß die Entwikklung der Selbſtändigkeit, das Individuum für ſich betrachtet, ſondern auch die Entwikklung der Geſinnung, das Individuum in der Gemeinſchaft betrachtet, vor ſich gehen.

In Beziehung auf die politiſche Geſinnung kann dies nur ganz im allgemeinen ſtehen bleiben. Denn der Gemeingeiſt in Rükkſicht auf den politiſchen Complex kann ſich nur allmählig entwikkeln einerſeits vermittelſt des hiſtoriſchen Elements und nur auf Grund hiſtoriſcher Bildung beſtimmter hervortreten, andererſeits durch eine Theilnahme am öffentlichen Leben der bürgerlichen Geſellſchaft ſelbſt und unmittelbar. Wenn gleich auch dieſe bei den meiſten nur in der Form der Receptivität auftritt, ſo iſt doch auch nicht einmal dieſe Receptivität in ſo früher Zeit des Lebens der Jugend eigen. Durch das Zuſammenleben der Jugend ſoll Gemeingeiſt hervorgerufen werden, aber ohne individuelle Beziehung. Die Entwikklung einer beſtimmten politiſchen Geſinnung, welche erforderlich iſt um ſelbſtändig in das Leben einzugreifen, kann nur der dritten Periode vorbehalten bleiben.

In Beziehung auf die religiöſe Geſinnung verhält es ſich ganz anders. Wenn nämlich in der dritten Periode der eigentlich ſpecifiſche Charakter des Zöglings, der Gehorſam, allmählig zurükktreten und die Selbſtbeſtimmung Raum gewinnen muß: ſo muß auch ein Princip erregt werden, das ſich indifferent verhält gegen alle Beziehungen in welche der Zögling eintreten kann; es muß ein Fundament gelegt ſein zu einem freien Handeln in allen Fällen. Wenn es aber richtig iſt, daß die Geſinnung ſich immer in der Form des Gemeingeiſtes entwikkeln ſoll: ſo müſſen wir auch eine Gemeinſchaft aufſuchen

in der dies Princip ſich am beſten entwikkelt; und das iſt die religiöſe Gemeinſchaft, wenigſtens die chriſtlich religiöſe Gemeinſchaft. Wo die Religion politiſch iſt, kann die religiöſe Gemeinſchaft das nicht leiſten, da ſie ſelbſt innerhalb des Raumes der bürgerlichen Gemeinſchaft eingeſchloſſen iſt. Ebenſo wo ſie myſteriös behandelt wird, d. h. nur Eigenthum weniger, da hat ſie wieder nicht Kraft genug zu wirken. Im Chriſtenthum dagegen wird die gehörig entwikkelte religiöſe Gemeinſchaft das innere Maaß geben für die religiöſe Entwikklung der Individuen, die religiöſe Geſinnung gehörig entwikkelt wird dem Gemeingeiſt das Maaß geben, damit alles was in einzelnen Richtungen auseinander geht zuſammenſtimme; ebenſo das rechte Maaß für das Verhältniß des einzelnen zum ganzen. Es muß gemeinſames Intereſſe ſein, daß am Ende der zweiten Periode die religiöſe Geſinnung ſo weit entwikkelt ſei, daß ſie Princip ſein könne die Selbſtändigkeit zu leiten. Dann hindert auch nichts das Eintreten der Jugend in die religiöſe Gemeinſchaft ſelbſt. Somit iſt dieſe Periode völlig abſchließend für die religiöſe Bildung, ſo daß dies als das erſte erſcheint was ſich in der Erziehung vollendet. — Es wird indeſſen nicht unangemeſſen ſein dem Einwurf zu begegnen, daß wir uns zu ſehr nach dem beſtehenden gerichtet hätten. Man hört allgemein die Klage, daß die Aufnahme in die religiöſe Gemeinſchaft zu früh erfolge. Man dringt auf ſpätere Aufnahme und ſagt, es könne ja die religiöſe Geſinnung am Ende der zweiten Periode immerhin ſchon ſo weit entwikkelt ſein, daß ſich der Einfluß auf die Geſinnung äußere: aber damit dürfe noch nicht die volle Aufnahme in die religiöſe Gemeinſchaft verbunden ſein; ſo wie ſpäter erſt nur nach einer längeren Vorbildnng der Eintritt in das bürgerliche Leben erfolge, ſo könne es auch hier ſein, und die Aufnahme in beide Gemeinſchaften zu gleicher Zeit ſtattfinden. Es iſt darüber folgendes zu ſagen. Allerdings muß das Eintreten in die Kirche ebenfalls ein gemeinſamer Act ſein,

die gemeinſame Zuſtimmung des in die Gemeinſchaft aufnehmenden und des aufzunehmenden vorausſezend. Es kann die Aufnahme nur dann erfolgen, wenn beide Theile gehörige Sicherheit haben über das Urtheil welches ſie fällen. Wenn nun für die politiſche Gemeinſchaft noch nicht die Sicherheit da iſt am Schluß der zweiten Periode, ſondern erſt ſpäter als möglich erſcheint: ſo möchte man ſagen, daß ſie in Beziehung auf die religiöſe Gemeinſchaft ſo früh nur etwas präcipitirtes ſei. Um dies zu beurtheilen müſſen wir verſchiedene Fälle unterſcheiden. Wenn in derſelben Maſſe der die Jugend angehört, in demſelben Staate mehrere Religionsgemeinſchaften exiſtiren: ſo fragt ſich, ob wir wollen eine angeborene oder angeerbte Vorherbeſtimmtheit zu einer derſelben annehmen. Es iſt aber wol nicht erſt zu beweiſen daß von einer angeerbten gar nicht die Rede ſein könne; und das angeborene haben wir auch hier nur zu betrachten als etwas was eben die Erziehung ſchon vorfindet. Aber nun kann doch der Zögling, wenn gleich er zu einer beſtimmten religiöſen Gemeinſchaft bei ſeiner Geburt ſchon in einer näheren Beziehung ſteht, wählen in welche der verſchiedenen Religionsgemeinſchaften er eingehen wolle. Dazu, ſagt man, müſſe er die gehörige Kenntniß aller haben, ſonſt ſei keine Sicherheit für ſeine Wahl. Es iſt aber hier ſo wie bei der Wahl des bürgerlichen Berufes. Eine vollſtändige Kenntniß aller Verſchiedenheiten, um dann wählen zu können, iſt etwas unmögliches. Das Princip das dieſem Bedenken zum Grunde liegt, iſt unrichtig; es zeigt ſich überall als unpraktiſch. Das unrichtige liegt darin, daß der Entſchluß ſolle auf einer Vergleichung beruhen und von einer ſolchen ausgehen. Man begründet dadurch einen unüberwindlichen Skepticismus. Wollte man alle Berufsarten gründlich kennen, alle Staatsverfaſſungen, alle verſchiedenen Religionsgemeinſchaften verſtehen lernen, ehe man ſelbſt für ſich die Wahl abſchließt: ſo würde das Leben darüber hingehen. Der Entſchluß kann bloß begründet werden durch ein wirklich vorhandenes Verhältniß zwiſchen dem einzelnen

und der Gemeinſchaft, welches in ihm zur Zuſtimmung wird. Nur wenn in dem einzelnen dieſe Zuſtimmung ſich nicht entwikkeln wollte, würde eine Aenderung des Verfahrens eintreten, die Aufnahme müßte ſuspendirt werden. Wir wollen die Verſchiedenheiten in dieſer Beziehung näher betrachten. Wenn nämlich häufig der Widerſpruch in den einzelnen hervortritt: ſo iſt das entweder ein Zeichen einer großen Unvollkommenheit der religiöſen Gemeinſchaft, da ſie nicht im Stande iſt der Jugend eine beſtimmte Richtung zu geben und ſie an ſich zu ziehen; oder es iſt ein Zeichen daß ihre Thätigkeit für die Jugend ſehr mangelhaft iſt; oder in der Jugend ſelbſt liegt die Unvollkommenheit, es fehlt ihr die Anlage zum religiöſen Leben, ſie iſt abgeſtumpft. Nehmen wir nur das leztere an, daß in einer gewiſſen Zahl von Zöglingen eine Unempfänglichkeit für die religiöſe Gemeinſchaft iſt: dann kann der Act der Aufnahme natürlich nicht erfolgen, und die Aufnahme muß ſo lange verweigert werden als der Mangel an religiöſem Geiſt fortdauert. Das ſezt aber voraus daß die religiöſe Gemeinſchaft in dieſer Beziehung frei handeln könne, und daß hier keine fremde Bedingung irgendwie mitbeſtimmend ſei. In dieſer Beziehung iſt es bei uns noch nicht wie es ſein ſollte; es ſind bei uns in Bezug auf den Eintritt in die religiöſe Gemeinſchaft noch fremdartige Bedingungen. Der Staat verlangt erfolgte Aufnahme in die religiöſe Gemeinſchaft, wenn der einzelne im bürgerlichen Leben dieſe oder jene Stellung einnehmen will. In den Nordamerikaniſchen Freiſtaaten haben auch in dieſer Beziehung die Verhältniſſe ſich ganz anders geſtaltet, Staat und Kirche ſind getrennt, beide in vollkommener Freiheit. Das nachtheilige was uns daraus hervorzugehen ſcheint, iſt eben nur ein Schein; es iſt das uns ungewöhnliche. So lange es nun bei uns ſo ſteht wie es ſteht, daß wir an jene fremdartigen Bedingungen gebunden ſind, kann von der Erziehung aus nichts anderes geſchehen als daß ſie ihren Einfluß möglichſt

verſtärkt, damit in der Jugend religiöſe Geſinnung entwikkelt und jene Gleichgültigkeit gegen die religiöſe Gemeinſchaft verhütet werde.

Die wiſſenſchaftliche Geſinnung kann in der zweiten Periode noch nicht entwikkelt werden. Dem Keim wiſſenſchaftlicher Geſinnung der in einzelnen in dieſer Periode ſchon da ſein möchte, kann nur Nahrung gegeben werden indem allen welche an der gemeinſamen Erziehung Theil nehmen, die Wiſſenſchaft von ihrer hiſtoriſchen Seite vorgeführt wird. Die wiſſenſchaftliche Geſinnung ſelbſt kann nur erſt ſpäter hervortreten, alſo auch dann erſt beſonders berükkſichtigt werden.

In Betreff des geſelligen Verkehrs tritt in dieſer Periode allmählig ein anderes Verhältniß ein als in der erſten Periode. In dieſer, ſagten wir, iſt der Einfluß der Familie ausſchließend, und der Einfluß des geſelligen Verkehrs möglichſt zurükkgedrängt. Wenn nun aber der Gemeingeiſt entwikkelt und die politiſche Geſinnung vorbereitet werden ſoll, damit ſich in der dritten Periode der beſtimmte politiſche Geiſt ausbilde: ſo bedarf es dazu eines beſtimmten Elements. In den Staat ſelbſt hineinſehen kann die Jugend nicht; das beſte Medium durch welches die politiſche Geſinnung allmählig entwikkelt werden kann, iſt das geſellige Leben; in dieſem erſcheint der Staat der Jugend in der Art wie alle von demſelben afficirt ſind. Ein ſolcher Einfluß des geſelligen Lebens muß in der zweiten Periode begründet werden, eine Vorübung muß da ſein, damit in der dritten Periode eine beſtimmte Richtung für das Leben im Staate ſich entwikkeln kann. Wie nothwendig dies ſei, wird noch mehr einleuchten wenn wir dieſes erwägen. Wir finden in einem großen Theile des geſchichtlichen Gebietes worin wir leben, eine große Annäherung an das Kaſtenweſen; die Nachkommen treten in das Geſchäftsleben welches die Vorfahren hatten, ein. Es kann dies nicht anders ſein, wenn das geſellige Verkehr ſo beſchränkt iſt, daß nichts anderes als was dem Beruf des Hausvaters analog iſt zur Kenntniß der Kinder

kommt. So iſt es bei uns in der großen Maſſe, bei den Landleuten, den Handwerkern in den kleinen Städten: wiewol in lezterer Hinſicht ſchon hie und da Ausnahmen eintreten. Nur ein beſonders mächtig innerer Trieb durchbricht aber in einzelnen Fällen die gewöhnlichen Schranken, und iſt troz alles Mangels an Kenntniß anderer Berufsarten als die in der abgelegenſten Umgebung vorkommenden, Veranlaſſung einen beſonderen Beruf zu erwählen. In Ausnahmen macht ſich die natürliche Freiheit geltend, die Regel ſein ſollte. In jeder Beziehung aber zeigt es ſich als wohlthätig, wenn der Uebergang in einen anderen Stand nicht gehemmt iſt. Das Mittel dieſe Annäherung an das Kaſtenweſen zu verringern, beſteht in nichts anderem als in größerer Erweiterung des geſelligen Verkehrs; das öffentliche Leben muß ſich in der Familie abſpiegeln und ausſprechen. Das geſellige Verkehr ſezt ein öffentliches Leben voraus, wenn es vollſtändig ſein ſoll, und nur durch das öffentliche Leben entſteht Theilnahme an den verſchiedenen Berufsarten und Beſtimmtwerden derſelben durch einander. In Europa giebt es dafür kein größeres Beiſpiel als England, wo man nur noch die erbliche Würde der Mitglieder des Oberhauſes kennt. — Wenn nun aber in der erſten Periode das geſellige Leben für die Kinder Null ſein ſoll, in der zweiten Periode die Theilnahme an dem geſelligen Leben nicht mehr ausgeſchloſſen werden darf: ſo kann doch der Uebergang nur ein allmähliger ſein. Baſis muß immer noch ſein das Bewußtſein der Jugend von ihrem Verhältniß zu den erwachſenen, das Bewußtſein der Ungleichheit. Dieſe Ungleichheit darf nicht aufgehoben werden: ſonſt entſteht eine Umkehr des Verhältniſſes in der Familie. Je mehr im geſelligen Leben die Jugend dieſes Alters auf gleichem Fuß mit den erwachſenen behandelt wird, deſto mehr verliert ſie ihren rechten Standpunkt. Es wird ſich dies dann auch in den übrigen Verhältniſſen zeigen dadurch daß ſie den Gehorſam verweigert. Daher wird die Jugend im geſelligen Leben nur receptiv, anſchauend, hörend, nicht ſelbſtthätig ſein können.

Es ergiebt ſich als Reſultat in Beziehung auf die zweite Periode dies. Sie iſt beſtimmt Zuſammenhang in das Bewußtſein zu bringen, dem Leben die hiſtoriſche Bildung zu geben, auszumitteln ob ſich das Beſtreben nach dem wiſſenſchaftlichen Gebiet hin wendet; ſie iſt propädeutiſch in Beziehung auf diejenigen die ſpäter in die wiſſenſchaftliche Bildungsſphäre übergehen; ſie iſt abſchließend die allgemeine Bildung für diejenigen die im bürgerlichen Leben an dem Regieren keinen ſolchen Antheil nehmen wollen, daß die wiſſenſchaftliche Bildung ihnen nöthig wäre: aber keinesweges iſt ſie ſchon abſchließend in Beziehung auf den Beruf den dieſe wählen, ſondern erſt in der dritten Periode beginnt die Vorbereitung zu dem beſtimmten Beruf. Sie iſt vorbereitend in Beziehung auf Entwikklung des Gemeingeiſtes, entwikkelnd in Beziehung auf die Selbſtändigkeit in ſoweit daß die Wahl des künftigen Berufes erfolgen kann, abſchließend in Beziehung auf die religiöſe Geſinnung.

Charakteriſtik der dritten Periode.

Die dritte Periode iſt in jeder Beziehung die vollkommen abſchließende, ſo daß die pädagogiſche Einwirkung am Ende derſelben Null wird. Sie beginnt wenn der einzelne unter Zuſtimmung des ganzen ſich ſeine Lebensbahn beſtimmt hat; deshalb hat ſie eine beſtimmte Beziehung auf den Beruf. Das eigentlich weſentliche derſelben iſt dies, ſie iſt ſchlechthin techniſch im weiteren Sinne des Wortes; denn die Vorbildung für das politiſche Leben, welche in dieſe dritte Periode fällt, weil in der zweiten der individuelle Charakter des Gemeingeiſtes in Beziehung auf die Volksthümlichkeit noch nicht zur Entwikklung kommen konnte, begreifen wir auch unter dem Ausdrukk des techniſchen. Aber ſodann darf in dieſer das Leben der Jugend nicht mehr ganz und gar im Kreiſe der pädagogiſchen Einwirkung beſchloſſen ſein; die Erziehung tritt partiell zurükk. Die Entwikklung der Selbſtändigkeit iſt anerkannt; es muß ſich daher irgendwie die Selbſtändigkeit im

Leben geltend machen. Wenn ſchon in Beziehung auf die zweite Periode ein größeres Zuſammenleben die nothwendige Form zur Entwikklung der Geſinnung iſt: ſo iſt natürlich daß dieſes gemeinſame Leben nicht aufhören darf, ſondern im Gegentheil ſich ſteigert, um den Uebergang in das größere gemeinſchaftliche Leben zu bilden.

Die Organiſation des gemeinſamen Lebens, in ſo weit es ſich auf das techniſche Gebiet, alſo die eigentlich pädagogiſche Seite in dieſer Periode bezieht, wird aber modificirt ſein. Da nämlich der Gang der Erziehung in dieſer Periode nicht mehr für alle derſelbe ſein kann, ſo ſpaltet ſich das gemeinſame Leben der Jugend. Es bilden ſich kleinere Kreiſe, in denen diejenigen nur vereinigt ſind die einen gleichartigen Beruf ſich erwählt haben. Da in der zweiten Periode ſich erſt am Ende die Differenz entwikkelt, ſo iſt in dieſer ein Zuſammenſein nur durch die Localität begrenzt. In der dritten Periode darf dieſe Beſchränkung durch die Localität nicht mehr ſtattfinden, ſondern aus verſchiedenen Localitäten werden verſchiedene in die einzelnen nur kleineren Kreiſe eintreten. Dies giebt uns die Vorſtellung von Specialinſtituten, in welchen die Jugend zu den verſchiedenen Berufsarten gebildet wird. Jeder wird ſehen daß die größte und ſchwierigſte Aufgabe nun hier dieſe iſt, die Theilung auf die rechte Weiſe zu vollziehen. Hier bieten ſich von ſelbſt zwei ganz verſchiedene Geſichtspunkte dar. Es giebt nämlich zwei Hauptabſtufungen. Einmal unterſcheiden wir die Stellung der einzelnen, wenn ſie als Mitglieder in die bürgerliche Geſellſchaft eintreten, ihrer Potenz nach; bei einigen iſt der Antheil an der Leitung des öffentlichen Lebens ein Minimum, bei anderen erſcheint der Antheil als eine beſtimmte Größe. Sodann aber laſſen ſich in jeder dieſer Stufen eine Menge verſchiedener Berufsweiſen unterſcheiden. Soll man nun bloß bei jener erſten Unterſcheidung ſtehen bleiben, oder die lezte auch in Betracht ziehen, und wie weit? Wir müſſen uns die am meiſten entgegengeſezten Punkte

gegenüber ſtellen und fragen, was die natürliche Folge ſein wird, wenn die Sache von dem einen oder von dem anderen Punkt aus behandelt wird.

Wenn der Geſichtspunkt der der Qualität nach ganz verſchiedenen Beſchäftigungen ganz vernachläſſigt wird, ſo kann offenbar die Erziehung nicht auf ſo beſtimmte Weiſe vorbereitend ſein zu dem gewählten ſpeciellen Beruf. Sie wird alſo von dieſer Seite mangelhaft ſein. Wird dies aber ſo weit als möglich geltend gemacht, und die Erziehung vom Anfang der dritten Periode ganz und gar auf den ſpeciellen Beruf gerichtet: ſo iſt die Folge dieſe, Alle diejenigen die auf einer und derſelben politiſchen Stufe ſtehen, aber einen verſchiedenen Beruf haben, ſind ſo weit von einander getrennt wie diejenigen die auf verſchiedenen politiſchen Stufen ſtehen. Es dominirt alſo das Bewußtſein dieſer verſchiedenen Beſchäftigungen, darauf wird das ganze Leben bezogen; dagegen das Bewußtſein der verſchiedenen politiſchen Stufen tritt zurükk und verſchwindet. Nun iſt es aber das Ineinanderwirken dieſer beiden Stufen, was das bürgerliche Leben hervorbringt. Dieſes würde verloren gehen; die Anſchauung des bürgerlichen Lebens — im politiſchen Sinne, des Staates — würde fehlen; keiner würde ſeinen Ort völlig ausfüllen können, weil das Bewußtſein kein lebendiges wäre. So würde alſo von dieſer Seite die Erziehung völlig mangelhaft ſein, mangelhaft in Beziehung auf die politiſche Geſinnung, wenn auch noch ſo vollkommen in Beziehung auf die mechaniſche Fertigkeit.

Es will ſich oft ein Syſtem geltend machen, welches der mechaniſchen Fertigkeit, der Vorbereitung auf den ſpeciellen Beruf alles andere aufopfert. Geſchieht dies mit Bewußtſein, ſo iſt es ein illiberales Syſtem. Ohne politiſches Bewußtſein, nur dem beſonderen Beruf zugewendet wird jeder auf das mechaniſche beſchränkt ein *βάναυσος*. Je mehr die Beſchäftigung von der Art iſt, daß ſie nicht bloß in mechaniſcher Fertigkeit ruht ſondern unmittelbar von der Geſinnung ausgeht: deſto unzwekkmäßiger wird ein ſolches Verfahren.

Ergiebt ſich nun hieraus für uns vielleicht ein Kanon für die ganze dritte Periode? Wir haben zwar nur von politiſcher Geſinnung geſprochen, allein es iſt dies unverfänglich, da ja die Anwendung auf die größeren Gebiete der Gemeinſchaft leicht iſt. Wir werden einen Kanon aufſtellen können, müſſen aber abgeſondert betrachten die Fertigkeiten die als Baſis des künftigen Lebensberufes eine höhere Stufe der Entwikklung der politiſchen Geſinnung nicht begünſtigen. Vorausgeſezt es giebt ſolche: ſo wird in Beziehung auf ſie die Erziehung anders organiſirt ſein müſſen als in Beziehung auf die Fertigkeiten die einen Antheil an dem öffentlichen Leben zur Folge haben. Wir wollen die Fertigkeiten der erſten Klaſſe überwiegend mechaniſche, die der zweiten Klaſſe überwiegend geiſtige nennen. Für die erſte iſt eine Theilung nach den ſpeciellen Beſchäftigungen nothwendig, aber es dürften auch hier nicht die darauf bezüglichen Fertigkeiten die ganze Zeit ausfüllen: es müßte entweder auch hier gleichzeitig die Geſinnung erwekkt werden in der Gemeinſchaft, oder ein anderes gemeinſames Leben neben dem auf das techniſche gerichteten Verkehr gebildet werden, und neben einander in einer Zeit das mechaniſche, in einer anderen Zeit die Geſinnung ſich entwikkeln; ſonſt würde ein Mangel entſtehen, der nachtheilig einwirken müßte auf das Geſammtleben. Die geiſtigen Fertigkeiten, die als Baſis des künftigen Lebens betrachtet den Antheil an der Leitung der bürgerlichen Geſellſchaft involviren, geſtatten eine ſolche ſpecielle Eintheilung gar nicht, oder doch nur erſt dann wenn das politiſche Bewußtſein gehörig entwikkelt iſt. Die Sache wird ſich alſo auch ſo ausdrükken laſſen, Auf dem Gebiete der mechaniſchen Fertigkeit muß die Theilung der Jugend in Specialinſtitute zeitiger eintreten, und zwar ſo weit die Geſtaltung des bürgerlichen Leben es mit ſich bringt; aber in den höheren geiſtigen Bildungsanſtalten darf dieſe Trennung nicht ſtattfinden, damit das Bewußtſein von dem gemeinſamen Charakter dieſer Bildung in Beziehung auf das bürgerliche Leben vollſtändig erhalten werde.

Auch in unſerer Zeit herrſcht die Tendenz unſere allgemeinen wiſſenſchaftlichen Anſtalten in ſolche Specialſchulen zu theilen, wodurch dieſe höheren Beſchäftigungen wie die übrigen ganz würden mechaniſirt werden. Nur in der Wiſſenſchaft liegen die Principien zu der Ueberſicht der menſchlichen Verhältniſſe in ihrem Zuſammenhang, nur in ihr die Principien für alles was Correction der Gegenwart heißt. Darauf beruht, wie es ſich auch in der Praxis ſeit langer Zeit auf das beſtimmteſte ausgeſprochen hat, daß nur aus denjenigen Klaſſen für welche die wiſſenſchaftlichen Anſtalten beſtimmt ſind, die gewählt werden welche am Regieren Theil nehmen. Wenn man nun fragt, Was hat derjenige der künftig regieren ſoll, aber ſo daß er die Leitung der Jugend übernimmt, und ein ſolcher der auch regieren wird, aber ſo daß er die Streitigkeiten ausgleicht, gemein? So gut als nichts, wenn man die Geſchäfte im einzelnen betrachtet. Aber ſo angeſehen muß man auch davon abſtrahiren, daß in ihnen das Princip zur Verbeſſerung der bürgerlichen Geſellſchaft liege. Iſt das beſtehende ſchon vollkommen, dann mag jeder nur ſeinen ſpeciellſten Beruf vor Augen haben; es kann die Rükkſicht auf das ganze, in ſo fern es der Verbeſſerung bedarf, zurükktreten. Iſt man aber noch nicht auf dem Gipfel der Vollkommenheit, dann kann eine ſolche Vereinzelung nur unrichtig ſein. Wir werden das immer vereint finden, dieſe Richtung und eine völlige Eingenommenheit für den beſonderen Standpunkt. Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, ſo fällt alles auseinder; die Wiſſenſchaft aus ihrem Zuſammenhang geriſſen hört auf Wiſſenſchaft zu ſein, ſie wird Tradition, und die Geſchäfte deren Grundlage die Wiſſenſchaft ſein ſollte, werden mechaniſirt. Der Richter hat nichts zu thun als nach dem Geſez das Recht zu ſprechen; er ſoll nur das Geſez auf die einzelnen Fälle richtig anwenden. So angeſehen iſt das Rechtſprechen ein logiſcher Mechanismus, der durch Uebung ſich leicht zur Fertigkeit bringen läßt. Freilich wird auch durch die Praxis bei einem ſo me-

chaniſch gebildeten ein Urtheil über den Werth der Geſeze allmählig ſich entwikkeln: es iſt aber dann nur auf dem Boden der Empirie erwachſen, und es wird nicht damit zugleich der richtige Maaßſtab für die nothwendigen Verbeſſerungen an die Hand gegeben, der allein auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft zu finden iſt. — Ebenſo iſt es mit dem öffentlichen Unterricht. Auch bei dem Pädagogen der auf die Wiſſenſchaft ſich nicht ſtüzen kann, wird allerdings ein Urtheil ſich bilden über den Geſammtzuſtand, wenn er doch mit dem Leben noch in Verbindung ſteht; aber erſt nach langer Erfahrung, erſt dann wenn ſein Einfluß auf das ganze ſchon in Abnahme iſt.

Freilich hört man oft von denen welche dieſe Richtung nehmen, ſo ſei es nicht gemeint; mit jeder beſonderen Bildungsanſtalt wolle man auch eine allgemeine vereinen. Allein es iſt nicht möglich, wenn die Specialſchule dominirt, daß nicht die mit ihr verbundene allgemeine Bildungsanſtalt von der einſeitigen Richtung ſollte angeſtekkt werden. Ganz anders iſt es, wenn alle Specialſchulen vereint ſind und das rein wiſſenſchaftliche für alle daſſelbe iſt. In den Lehrern die die Wiſſenſchaft als ſolche vortragen, kann das einſeitige nicht Wurzel faſſen; die Zuhörer welche ſchon eine beſondere Richtung genommen haben, werden das einzelne nur in ſeinem größeren Zuſammenhang erblikken; alles iſt dem Mechaniſiren entgegenwirkend. Will man Specialſchulen begründen, aber verhüten daß einſeitige nur auf Empirie beruhende Urtheile ſich bilden: dann muß wenigſtens hernach in der Periode der Selbſtändigkeit ein öffentliches Leben, in welchem die einzelnen Richtungen jedem ſich zeigen, und das die einzelnen in Beziehung zu dem ganzen ſezt, die aus den Specialſchulen heraustretenden aufnehmen. Es würde dann allerdings die Bildung viel früher und gründlicher können bewerkſtelligt werden und der Mangel ſich leichter ausgleichen. Für eine bürgerliche Geſellſchaft aber, in der es an dem öffentlichen Leben fehlt, ſind ſolche Specialſchulen das allerverderblichſte.

Die Organiſation des gemeinſamen Lebens in

Beziehung auf Entwikklung des Gemeingeiſtes und der Selbſtändigkeit, abgeſehen von den ſpeciellen Vorbereitungskreiſen, wird auch mit der zweiten Periode verglichen anders erſcheinen. Am Ende der dritten Periode ſoll die Erziehung vollkommen aufhören, die Selbſtändigkeit entwikkelt ſein. Wir müſſen aber immer uns erinnern, daß nur durch allmähligen Uebergang die Entwikklung ſich vollendet. Dieſer allmählige Uebergang liegt darin, daß alles was perſönliche Autorität iſt ſich mehr und mehr zurükkzieht und am Ende der Periode als eigenes Element verſchwindet, dagegen die perſönliche Selbſtändigkeit ſich immer mehr geltend macht. Selbſt in dem noch beſtehenden rein pädagogiſchen Verhältniß gewinnt in dieſer Periode das eigene Urtheil einen immer größeren Einfluß. Das gemeinſame Leben wird nur dann in dieſer Periode das leiſten was nothwendig iſt, wenn dem einzelnen nicht nur auch hier ein Urtheil eingeräumt ſondern auch ein beſtimmter Einfluß auf das gemeinſame Leben geſtattet wird. Ganz unrichtig iſt es, wenn zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling kein anderes Verhältniß ſtattfindet als in der zweiten Periode. Der Uebergang aus dieſer in die dritte Periode iſt ein Wendepunkt, es iſt ein Uebergang in eine ſolche geſellſchaftliche Exiſtenz wo dem Urtheil des einzelnen Einfluß zuſteht. — Allein dies ſcheint zu großen Unbequemlichkeiten zu führen. Wenn die Jugend in das öffentliche Leben eintreten und am Regieren Theil nehmen ſoll: ſo kann ſie doch anfangs nur unterworfen ſein, nur gehorchend, dem eigenen Urtheil iſt wenig Einfluß gelaſſen, bis ſie ſich nach und nach in den beſonderen Geſchäftskreis hineingelebt hat. Es iſt hier ein Widerſpruch zwiſchen dem Ende der dritten Periode als Uebergang in die Freiheit und als Vorbereitung für die nächſte Zeit, wo ein ſolches ſich gebieten laſſen nothwendig iſt, mithin alſo ein Rükkſchritt. Die dritte Periode als fortſchreitende Erziehung fordert unbedingt die Entwikklung der Selbſtändigkeit; als Vorübung für das Geſchäft fordert ſie Gewöhnung an Unterordnung. Man hat vielfach ver-

ſucht dieſen Widerſpruch zu löſen. Eine allgemeine Entſcheidung kann nicht gegeben werden. Es kommt darauf an, wie groß die Differenz iſt zwiſchen dem Verhältniß in welches der einzelne als Staatsbürger eintritt, zu dem in welches er als in ſeinen beſtimmten Beruf als Anfänger eingeht; und es kommt darauf an, worauf das größte Gewicht gelegt wird, ob auf die Freiheit, die Mündigkeit im öffentlichen Leben, oder die Beſchränkung der Thätigkeit in dem beſtimmten Geſchäft. — Hat das bürgerliche Leben einen beſtimmten Typus angenommen, in dem es eine lange Periode ſeiner Exiſtenz durchläuft, befindet es ſich längere Zeit in Ruhe: dann werden auch die allgemeinen Bildungsanſtalten ſich fügen; jener Widerſpruch wird nicht gefährlich erſcheinen, weil in dem Staate ein ſtärkeres Bewußtſein ſeiner Macht iſt, und er darauf vertraut, daß die Gewalt des ganzen hinreichen werde um den einzelnen der etwa in Folge jenes Widerſpruchs ſich nicht fügt, in die Ordnung hineinzubringen. Wenn aber das Gemeinweſen ſich im Zuſtande des Schwankens befindet: dann iſt ohnedies eine Neigung einzelner vorhanden den Einfluß auf das ganze zu ſteigern, und die Beſorgniß entſteht, daß wenn die Selbſtändigkeit zu ſehr entwikkelt wird, der einzelne mit zu großen Anſprüchen auf ſelbſtändige Theilnahme am Regieren in das öffentliche Leben eintreten werde. Offenbar iſt in einem großen Theile des geſchichtlichen Gebietes ein ſolcher Zuſtand des Schwankens und der Gährung, deshalb auch eine Gährung in Hinſicht auf die Principien für die Organiſirung der dritten Periode der Erziehung. Die Theorie der Erziehung bezieht ſich auf den natürlichen Zuſtand des ganzen; ſolche Zuſtände ſind nur vorübergehende Mängel; wir werden erſt in der Entwikklung der dritten Periode ſelbſt Gelegenheit nehmen auch dieſe Zuſtände zu berükkſichtigen.

Zunächſt haben wir an dieſem Orte nur noch die dritte Periode zu charakteriſiren in Beziehung auf die religiöſe Geſinnung. Wir haben geſagt daß in dieſer Beziehung die zweite Periode ſchon definitiv ſei, und es ſcheint demnach als

dürfe in der dritten Periode von einer pädagogiſchen Einwirkung auf die religiöſe Geſinnung nicht die Rede ſein. Es iſt alſo dann der dritten Periode ein verſchiedener Charakter aufgeprägt; während die Jugend in religiöſer Hinſicht ſchon vollſtändig ſelbſtändig iſt, wird in allen anderen Beziehungen die Selbſtändigkeit erſt unter Leitung der erziehenden Generation entwikkelt. Nach unſerer chriſtlichen Anſchauungsweiſe erſcheint uns nun aber die religiöſe Geſinnung als Lebensprincip als das höchſte. In der höchſten Beziehung alſo wäre die Jugend ſelbſtändig, in den untergeordneteren aber abhängig. Wird dies ohne Disharmonie zuſammen beſtehen können? Leicht löſet dieſer Widerſpruch ſich. Es liegt nämlich darin nur eine Annäherung an den Zuſtand in welchem nach vollendeter Erziehung jeder ſich befindet. Denn auch da wo die größte perſönliche Freiheit herrſcht, bleibt doch die Unterordnung des einzelnen unter den allgemeinen Willen, alſo der Gehorſam; und neben dieſer Unterordnung die vollkommene Selbſtändigkeit in religiöſer Beziehung, denn auch die religiöſe Gemeinſchaft iſt nur wahrhaft religiös als vollſtändiges Zuſammenſtimmen, als freie Gemeinſchaft ohne äußeren Zwang; daher muß auch die religiöſe Gemeinſchaft ſich nicht enge Grenzen ſtekken. So beſteht auch in der dritten Periode ſchon nebeneinander dieſe Freiheit und jene Gebundenheit. Die perſönliche Autorität verſchwindet, an ihre Stelle tritt das Geſez, und das ganze dem der einzelne angehört, iſt eigentlich nur eine erweiterte moraliſche Perſon, die in ihren Anſichten ſogar eben ſo ſehr ſich ändert wie der einzelne. Es iſt ganz natürlich daß die freie Selbſtändigkeit, da ſie rein auf dem inneren ruht, auch da am erſten hervortritt wo es gar keiner Vorbereitung und Beziehung auf ein äußeres bedarf, und wo bei den einzelnen Willensacten nur der momentane Zuſtand und die allgemeine Idee die allen zum Grunde liegt zu berükſichtigen und zu überlegen iſt. So iſt es auf dem religiöſen Gebiete; hier zeigt ſich die Geſinnung in ihrer ganzen Reinheit und die Selbſtändigkeit in ihrem ganzen Umfang, da ſie

keines äußeren Impulſes bedarf. Dagegen, wo es darauf ankommt die Willensacte mit einer großen Menge von Rükkſichten zu vereinigen: da wird der einzelne nur immer nach längerer Ueberlegung alſo ſpäter dazu gelangen ſich ſelbſt zu beſtimmen; nicht alle werden auch zu gleicher Zeit damit zu Stande kommen. Je feſter aber die religiöſe Ueberzeugung iſt, je ſelbſtändiger der einzelne in dieſem höchſten: deſto mehr wird dadurch das Hervortreten der Selbſtändigkeit auch in den anderen Gebieten begünſtigt und die Selbſtbeſtimmung in ſchwierigeren Fällen erleichtert werden; Nachtheil wird um ſo weniger zu fürchten ſein und die Selbſtändigkeit nicht in Willkühr umſchlagen, da das Chriſtenthum zugleich das Princip der Demuth iſt. Aus der religiöſen Selbſtändigkeit wird in allen anderen Beziehungen doch nur folgen, daß das ſich fügen unter die Autorität, ſei dieſe eine perſönliche oder geſezliche, ein freier Entſchluß iſt, hervorgehend aus dem richtigen Gefühl von dem Verhältniß des einzelnen zum ganzen; und daß nun ſchon anfangen könne was nachher im Leben fortdauert, nämlich einmal, daß jeder einzelne welcher weiß daß er noch in der Bildung ſeiner Ueberzeugung begriffen iſt, nicht verlangen kann daß ſeine unvollkommene Ueberzeugung ſoll die Baſis ſein für Handlungen die in das Geſammtleben eingreifen; und ſodann, daß eine Theilnahme an dem öffentlichen Leben rege wird, und mit dieſer das Beſtreben ſeine Ueberzeugung im allgemeinen Willen geltend zu machen. Ohne dieſe Duplicität läßt ſich kein bürgerliches Verhältniß denken. Ueberall findet es ſich, daß der einzelne nach einem allgemeinen Willen handelt, aber ſich vorbehält und wirklich daran arbeitet ſeine Ueberzeugung in dem ganzen geltend zu machen. Nun müſſen wir geſtehen, es könnte für den einzelnen keine ängſtlichere Lage geben, als wenn er ohne einen ſolchen Uebergang wie die dritte Periode bildet, aus einem Zuſtande wo ſeine Ueberzeugung gar nicht galt plözlich in das bürgerliche Leben eintreten ſollte, aus der Unſelbſtändigkeit in die Freiheit, in einen Zuſtand wo er ſeine Ueberzeugung geltend machen darf. Dazu würde die Kraft wol feh-

len; wenn er auch eine Ueberzeugung hätte, würde er nicht im Stande ſein ſie geltend zu machen.

So viel im allgemeinen über die dritte Periode. Ehe wir nun zur Behandlung der einzelnen Perioden übergehen noch eine Bemerkung. Unſere Abſchnitte ſind zwar aus der Natur der Sache hergenommen, aber wir ſind dabei von verſchiedenen Beziehungen ausgegangen: ſo wäre es wunderbar, wenn die Punkte von den verſchiedenen Beziehungen aus immer ſollten zuſammentreffen und das Ende der Erziehung für alle gleichzeitig ſein. Dieſe doppelte Ungleichmäßigkeit wollen wir uns alſo vorbehalten. Es wird natürlich ſein daß die verſchiedenen Perioden in Beziehung auf die verſchiedenen Perſonen ſpäter oder früher anfangen und enden; auch die Differenz der Stände wird hier oft mitbeſtimmend ſein; die Zeit der Aufnahme in die chriſtliche Kirche wird nicht unter allen Umſtänden mit dem Anfang der dritten Periode zuſammenfallen, bisweilen das eine bisweilen das andere ſpäter eintreten. Hierüber wird wenn wir bei der Behandlung der einzelnen Abſchnitte auf die verſchiedenen Beziehungen kommen werden, das nähere zu ſagen ſein.

Erſte Periode der Erziehung.

Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie.

Einleitung. Grenzpunkt. Verhältniß zur zweiten Periode. Form. Eintheilung. *)

Die erſte Periode haben wir als in jeder Beziehung propädeutiſche charakteriſirt, und zugleich ſo daß ſie ganz und gar

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Eigenhändig von Schleierm. auf einem Zettel: Der Anfangspunkt iſt die Geburt; Umfang die Kinderjahre; Grenze erſtes Eintreten der Geſchlechtsdifferenz in das Bewußtſein durch gegenſeitiges Abſtoßen; Charakter propädeutiſch zur Bildung des Gehorſams,

in das innere der Familie hineinfällt. Sie ſoll begrenzt werden durch das Eintreten des Zöglings in einen ſolchen Zuſtand in welchem die Erziehung zugleich eine öffentliche iſt, alſo wie es jezt ſteht durch das Eintreten in die Schule. Wir werden natürlich in den verſchiedenen Ständen große Differenzen finden. Denn in den Familien wo man ſich mit den Kindern mehr beſchäftigen kann, wird die Erziehung länger innerhalb des Hauſes ſelbſt fortgeſezt werden; wo aber die Aeltern ganz in ihrer Berufsthätigkeit aufgehen, wie in den niederen Klaſſen bei Gewerbsleuten, und nicht das Vermögen haben ſich Hülfe zu verſchaffen: da kann auch weiter keine vorbereitende Erziehung ſtattfinden, und es iſt natürlich daß der Eintritt in die öffentlichen Anſtalten früher erfolgt. Wir können alſo einen allgemeinen Grenzpunkt, der durch ein gewiſſes Alter bezeichnet wäre, nicht feſtſezen. Abſtrahiren

---

der in der zweiten am meiſten regiert und in der dritten dem Willen Plaz macht. — Mehr auf die Erhaltung gerichtet, als auf die Entwikklung. — Von Natur durch den Inſtinct an das Haus gewieſen. Uebergang durch Ammen in die franzöſiſche Art, von da in die platoniſche. Der Grund der lezteren in der Vorausſezung angeborner Stufendifferenz, die aber nicht angeerbt iſt. Allein das Verhältniß der Intelligenz zur Sinnlichkeit entwikkelt ſich noch nicht, ſondern nur organiſche Talente. Und wenn es ſich auch entwikkelte, könnte es nicht erkannt werden. Auch kann der Naturzuſammenhang zwiſchen Aeltern und Kindern nicht durch das vaterländiſche Gemeingefühl erſezt werden. Der Uebergang aber zur öffentlichen Erziehung muß vorbereitet werden, welches ohne Störung nur geſchehen kann bei gehöriger Durchdringung des häuslichen und öffentlichen Lebens. — Die Beziehung auf die drei Hauptrichtungen iſt noch ſehr beſchränkt. Es kann noch im eigentlichen Sinn weder religiöſe noch bürgerliche Erziehung geben. Aber doch entwikkelt ſich das religiöſe Bewußtſein, wenn es in der Familie regiert; und je mehr ſich in dieſer der Volkscharakter durch die Sitte ſpiegelt, leben ſich auch die Kinder hinein nur unbewußt. Auch eigentliche Erziehung zum Erkennen giebt es noch nicht, wiewol die Fortſchritte hier am größten ſind und größer als je hernach. Der Charakter iſt alſo ſo zu fixiren. Die poſitive Seite iſt urſprünglich auf die Erhaltung deſſen gerichtet was entwikkelt iſt, woraus die weitere Entwikklung von ſelbſt erfolgt und alſo die Sorgfalt für die Erhaltung ſich ſteigert. Die Entwikklung iſt ein Werk des Lebens, und die unterſtüzenden abſichtlichen

wir nun auch von der Zeitbeſtimmung, ſo wiſſen wir doch was dieſer Periode eignet. Sie iſt als propädeutiſche die Grundlage der folgenden; die eigentlich pädagogiſchen Einwirkungen auch in Beziehung auf die Ausbildung der Fertigkeit treten zuerſt auf fragmentariſche Weiſe ein; und wenn ſie gleich abſichtlich vorkommen und eine Regel ihnen zum Grunde liegt, ſo bilden ſie doch noch kein organiſches Ganze, ſondern ſie ſind der freien Wechſelwirkung des Lebens unterworfen. Es iſt das charakteriſtiſche dieſer Periode, daß ſich die abſichtlichen pädagogiſchen Thätigkeiten bloß dem freien Leben anſchließen, der freien Einwirkung der Familie; alſo wird auch der eigentliche beſtimmte Unterricht, der ſich nach den verſchiedenen Gegenſtänden in verſchiedene Zweige theilt, ausgeſchloſſen; denn dieſer verlangt Ordnung, und Ordnung eine beſtimmte Eintheilung der Zeit, einen geregelten Gang. Dies ſoll nicht dominiren in der erſten Periode. Es

---

Einwirkungen treten nur einzeln auf, in Maſſe bleiben ſie der zweiten Periode aufbewahrt. Daher gehört auch in dieſe erſt der poſitive Gehorſam. Der Gehorſam gegen Verbote iſt aber auch hier weſentlich, da den Menſchen der Inſtinct ſehr bald verläßt.

Da die Entwicklung bis zum Ende der Kinderjahre ſo bedeutend iſt, müſſen wir uns die Periode theilen, da ſchwerlich alles nach Einer Regel kann behandelt werden. Einen Abſchnitt dazu giebt a. Sprachfertigkeit. Freilich nicht beſtimmt zu begrenzen, da die Gewalt über die Sprache das ganze Leben hindurch zunimmt. Der weſentliche Punkt aber iſt, daß ſie durch die Sprache der Begriffe fähig werden und dadurch der Gehorſam möglich iſt. (Wiewol er leider immer der falſchen Dialektik der Kinder bloßgeſtellt bleibt.) Es kann alſo eine weſentlich verſchiedene Behandlung eintreten in jedem Gebiete wo ſie Begriffe erhalten. b. Entwicklung des Aſſimilationsproceſſes; der Zeit nach ziemlich mit jenem zuſammenfallend, bedingt durch die Zahnbildung. Erſt wenn ein Kind die gewöhnlichen menſchlichen Nahrungsmittel vertragen kann, iſt ſein äußeres Leben in ſelbſtändige Berührung mit der ganzen Natur gebracht. Für dieſen erſten Abſchnitt haben wir vornehmlich zwei Fragen zu beantworten, 1) Was iſt Gegenſtand der Erhaltung? und 2) was vertritt die Stelle des Gehorſams und bereitet ihn vor? ad 1. Der Geiſt verbirgt ſich noch. Verſtand iſt an die Sprache gebunden. Liebe zeigt ſich zuerſt. Außerdem nur die durch die Organe bedingten Sinne.

iſt demnach auch hier eine ſo beſtimmte Unterſcheidung zwiſchen den mehr unwillkührlichen und den mehr abſichtlichen Einwirkungen gar nicht zu machen, das Zuſammenleben iſt eine Indifferenz gegen beides, und in dieſem entwikkeln ſich allmählig die abſichtlichen Thätigkeiten aus den unwillkührlichen. Der Grund hievon läßt ſich leicht einſehen. Nämlich es ſoll erſt aus dem Zuſammenleben, in welchem ſich die Einzelheit der Individuen manifeſtirt, die Kenntniß der verſchiedenen Individuen entſtehen, die nachher der Organiſation der abſichtlichen Thätigkeiten zum Grunde liegen muß. Eben deswegen kommt auch für die ganze Art des Zuſammenlebens nichts anderes vor als geſelliges Verkehr mit der Jugend, auch in ſo fern es von Seiten der erziehenden mittheilende Aeußerung iſt. Es iſt alles aus dem Hauptgeſichtspunkt zu betrachten, daß das Zuſammenleben mit den Kindern gleichſam ein leben-helfen ſein ſoll, ein unterſtüzendes entwikkelndes Zuſammenleben, aus dem ſich erſt die Prämiſſen zu einer beſtimmten Organiſation abſichtlicher Thätigkeit in der zweiten Periode entwikkeln müſſen. Da nun aber hier die Baſis aller folgenden abſichtlichen Einwirkungen iſt, ſo wird eine vollkommene Organiſation der Erziehung in der folgenden Periode nur möglich ſein wenn gleich urſprünglich das Verhältniß zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling ſich richtig geſtaltet hat; im entgegengeſezten Fall müſſen Einwirkungen eintreten, welche den Zwekk haben die gemachten Fehler wieder aufzuheben. Im ſtrengſten Sinn ſollte die Theorie wie das Leben frei ſein von einer ſolchen Nothwendigkeit früher verſäumtes und verfehltes nachzuholen und zu verbeſſern. Nun tritt uns aber überall in der Wirklichkeit die Unvollkommenheit der menſchlichen Dinge entgegen, und wir müſſen daher gleich bevorworten, daß wir in der zweiten Periode immer darauf Rükkſicht zu nehmen haben, daß Thätigkeiten welche die Fehler der früheren Periode wieder gut zu machen haben, nothwendig werden, und daß die Aufgabe entſteht nachzuweiſen wie ſolche Thätigkeiten einzurichten

ſeien. Dies gilt aber nicht nur von der zweiten Periode in Rükkſicht auf die erſte Periode, und von der dritten Periode in Rükkſicht auf die zweite, ſondern auch von der zweiten Hälfte in Rükkſicht auf die erſte Hälfte der erſten Periode.

So haben wir es hier zu thun mit der Periode der Kindheit, begrenzt durch das Eintreten in die eigentlich organiſirte Erziehung, die ihrem weſentlichen Charakter nach öffentlich iſt. Nun aber ergab ſich uns in Rükkſicht hierauf ein Unterſchied zwiſchen dem männlichen und weiblichen Geſchlecht, indem wir ſagten, für die Knaben liege es in der Natur der Sache, daß ſie in ein gemeinſames Leben größeren Stils als die Familie bietet, eintreten: das weibliche Geſchlecht dagegen müſſe die Repräſentation der großen Lebensgemeinſchaft in der Familie finden; die öffentliche Erziehung der Töchter auch in Beziehung auf Entwikklung der Fertigkeit ſei Sache der Noth. Dennoch iſt im Umfang dieſer Periode, da ſie eben die Kindheit umfaßt, kein weſentlicher Unterſchied zu machen zwiſchen beiden Geſchlechtern. Auch für die Mädchen, wenn ſie auch nicht in eine öffentliche Erziehungsanſtalt nach Beendigung der erſten Erziehungsperiode eintreten, muß ein Abſchnitt ſein wo die bloß fragmentariſchen Einwirkungen aufhören und die Erziehung eine zuſammenhangende wird. Wenn dann auch dieſe innerhalb der Familie beginnt und fortgeſezt wird, ſo wird freilich der Uebergang aus der erſten in die zweite Periode für die Mädchen mehr allmählig ſein: indeſſen für die Behandlung der Sache macht dies keinen Unterſchied.

Können wir nun die erſte Periode als einen nach demſelben Geſez ununterbrochen fortgehenden Abſchnitt der Erziehung conſtruiren, oder giebt es auch in ihr wieder einen in der Natur der Sache begründeten Abſchnitt, auf den wir Rükkſicht zu nehmen haben? Die Frage entſteht uns natürlich aus der bisherigen Stellung der Aufgabe. Wir wollten die Erziehung unter der Form der allmähligen Entwikklung betrachten, fanden aber mit Rükkſicht auf die Theilung der Geſellſchaft eine Theilung in

Perioden nothwendig. Nun bietet auch die phyſiſche Entwikklung Abſchnitte dar; und ein Punkt von der größten Bedeutung in Beziehung auf die phyſiſche Entwikklung tritt ſchon in der erſten Periode uns entgegen, der einen Abſchnitt bezeichnet, weil ein ganz anderes Verhältniß ſich bildet und ganz andere Mittel für das Zuſammenleben möglich werden nach demſelben als vorher, nämlich die Aneignung der Sprache. Jedem muß gleich klar ſein daß eine viel größere Sicherheit und Beſtimmtheit im Zuſammenſein mit den Kindern ſtattfinden kann ſobald ihnen die Sprache gegeben iſt, weil wir von da an weit ſicherer wiſſen ihre Aeußerungen auszulegen, und weil die Sprache dann in das Syſtem der Wechſelwirkung eintritt, während ſie vorher nur Reizmittel war, alſo einſeitige Einwirkung. Natürlich erfolgt die Aneignung der Sprache auch nicht plözlich ſondern allmählig, aber doch in einem beſtimmten Zeitraum. Als Thatſache betrachtet mögen auch hier große Verſchiedenheiten vorkommen, beſonders unter zwei entgegengeſezten Formen. Manche Kinder fangen zeitig an das Sprechen im einzelnen zu verſuchen, aber es vergeht eine längere Zeit ehe ſie zur zuſammenhangenden Aeußerung gelangen. Andere enthalten ſich der Verſuche zum Sprechen viel länger, und begnügen ſich mit Zeichen: aber dann geht die Entwikklung bis zur zuſammenhangenden Aneignung der Sprache ſehr ſchnell vor ſich. Das ſind offenbar ſchon charakteriſtiſche Verſchiedenheiten, und man kann ſagen, daß dies die erſte Thatſache iſt woran ſich ſolche auf beſtimmte Weiſe manifeſtiren. Nun iſt hier das noch zu bemerken, Das Factum ſelbſt, daß die Kinder beginnen ſich die Sprache anzueignen, iſt in ſeinen erſten Anfängen von zweideutiger Auslegung. Man muß zweierlei unterſcheiden. Erſtens die organiſche Operation die articulirten Töne hervorzubringen, oder die leibliche Seite der Sprache; zweitens dieſe Operation mit der des Vorſtellungsvermögens, des Bewußtſeins zu verbinden, oder die geiſtige Seite der Sprache. Nun können viele Verſuche welche die Kinder zum Sprechen machen bloß das erſte ſein ohne das zweite, und es giebt offenbar eine

Ungleichmäßigkeit der Entwikklung in Beziehung auf die beiden Momente aus denen die ganze Operation zuſammengeſezt iſt. Die organiſche Operation kann bei manchen Kindern ſchon bis zu einem Grade der Fertigkeit vorgerükkt ſein, während die andere Seite noch ganz in Verwirrung iſt; mit der Fertigkeit articulirte Töne hervorzubringen iſt noch nicht gegeben eine Einheit in der Operation des Bewußtſeins, die ſich in der Sprache durch die Bildung eines Sazes manifeſtirt. Dazu kommt noch ein drittes, das Auffaſſen des Mechanismus der Sprache ſelber, wodurch das Verhältniß der Sprachelemente in der Bildung eines Sazes beſtimmt wird, Beugungen der Wörter, das grammatiſche überhaupt. Wenn wir nun die ganze Operation in dieſer Gliederung betrachten, ſo ſehen wir freilich daß ſie nichts momentanes ſein kann. Was iſt aber der Hauptpunkt? Die Auffaſſung des zulezt genannten Mechanismus der Sprache, des grammatiſchen Organismus, können wir nicht als den Punkt beſtimmen der die Grenze zwiſchen zwei Abtheilungen in dieſer Periode bezeichne, da viele Menſchen nie damit zu Stande kommen. Eben ſo wenig kann die organiſche Operation, die Bildung articulirter Töne in der Sprache welche die Kinder hören, einen Abſchnitt begründen; denn wenn wir die reine organiſche Operation getrennt von dem zweiten Element annehmen: ſo wäre das wol ein bedeutender Abſchnitt für einen Papagei oder Staar, aber nicht für ein Kind. Wir bleiben daher bei dem zweiten Element, Entwikklung der Operation des Bewußtſeins bis auf den Punkt einen Saz zu bilden und dieſen in der Sprache auszudrükken; und dies, aber immer im Zuſammenhang mit der organiſchen Operation gedacht, iſt uns der eigentliche Grenzpunkt, von dem die propädeutiſche Thätigkeit einen anderen und viel beſtimmteren Charakter annimmt, weil nun eben erſt das beſtimmt menſchliche als ein höheres Mittel der Gemeinſchaft, als das beſtimmte Zeichen des Zuſammenlebens eintritt. Vor Aneignung der Sprache bis auf dieſen Punkt iſt die Gemeinſchaft etwas unſicheres. Ehe dieſer Punkt herbeigekommen iſt, giebt es für die Erzieher keine

Sicherheit des Verſtändniſſes, ob und wie die Kinder die Einwirkungen aufgenommen haben; eben ſo wenig Sicherheit der Auslegung, ob ſie die freien Lebensäußerungen der Kinder richtig auffaſſen.

Erſter Abſchnitt der erſten Periode.

Erziehung des ſprachloſen Kindes.

I. Der erſte Abſchnitt für ſich betrachtet.

Wenn wir den eigentlichen Gehalt des erſten Abſchnittes dieſer Periode uns wollen vor Augen ſtellen, ſo müſſen wir zunächſt auf den Anfangspunkt der Erziehung zurükkgehen.

Als den Anfangspunkt können wir nur die Geburt ſezen. Was die Mutter vor der Geburt zu beobachten und zu thun habe, darüber können wir vom pädagogiſchen Standpunkt aus nichts beſtimmen. Es iſt freilich von großem Einfluß auf das Kind, wie die Mutter während der Schwangerſchaft lebt: allein das unterliegt rein ſittlichen Regeln, und näher mediciniſchen.

Was geht nun mit dem Kinde für eine Veränderung vor durch die Geburt? Das Leben war ſchon vor der Geburt in ihm, auch in der Form der willkührlichen Bewegung; auch ein Ernährungsproceß iſt ſchon dagewesen, doch ſo daß dabei das Kind ganz im Zuſtande der Paſſivität war. Was aber von der Geburt an einen ganz anderen Gang einſchlägt und ganz neu iſt, das ſind die Functionen der Reſpiration und des Blutumlaufes; jene war vorher gar nicht da, dieſer war ein anderer, denn es beſtand eine Communication der zwei Herzkammern, die nun aufhört. Jezt tritt alſo die eigene Thätigkeit ein, die wir aber nicht als eigentliche Freiheit bezeichnen können. Dies betrifft die rein phyſiſche Seite des Lebens. — Das weſentliche aber iſt, daß das Kind mit der ganzen umgebenden Welt in Verbindung tritt, es wird an die Luft und an das Licht geboren. Vorher gab es keine Communication als

die von der Mutter ausging; jezt nimmt das Kind für ſich ſelbſt Einwirkungen aus der umgebenden Welt auf.

Gehen wir nun in die nähere Betrachtung der äußeren phyſiſchen Seite der Lebensentwikklung ein, ſo haben wir zweierlei zu erwägen. Erſtens die Unterſtüzung des Lebens und die richtige Entwikklung der anfangenden Selbſtthätigkeit, ſoweit ſie einer Unterſtüzung bedarf; und zweitens, ob und wie eine pädagogiſche Einwirkung nothwendig iſt um das richtige Maaß herzuſtellen in Bezug auf die Einwirkung die das Kind aus der umgebenden Welt erfährt.

Die erſte und weſentliche Unterſtüzung iſt die Ernährung durch die Muttermilch. Wenn wir nun nicht wüßten daß der natürliche Gang oft geſtört wird durch Anomalien des Geſundheitszuſtandes: ſo würde hier nichts zu ſagen ſein als etwa, wie lange die Ernährung durch die Muttermilch dauern, und wann die Ernährung durch vegetabiliſche und animaliſche Stoffe eintreten ſolle. *) Da uns aber die Erfahrung gegeben iſt: ſo müſſen wir auch die Ausnahmen betrachten, und fragen, was in einem ſolchen Fall zu thun iſt. Zuerſt müſſen wir es ethiſch ganz verwerflich finden, wenn von Anfang an willkührlich der natürliche Gang der Ernährung geſtört wird; denn dadurch wird das Grundverhältniß zwiſchen Mutter und Kind alterirt, und die erſte phyſiſche Baſis der Liebe wird hinweggenommen. Zu gleicher Zeit kann man ſich ſchwer denken, daß der natürliche Gang gehemmt werden könnte ohne daß auch das Zuſammenſein der Mutter mit dem Kinde geſchwächt würde, worin doch ſo viel liegt für die Entwikklung der körperlichen und geiſtigen Thätigkeiten. Es würde ein Mangel an Einwirkungen der Mutter eintreten; wie dieſer

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Man nimmt gewöhnlich an, daß die Mutter das Kind ſo lange ſäugen ſoll wie ſie es in ſich getragen hat. Allein hier kommt auch der Geſundheitszuſtand in Betracht, worüber der Arzt zu befragen iſt.

Mangel ſpäterhin erſezt, der Nachtheil ausgeglichen werden könnte, iſt ſchwerlich zu ſagen. — Wenn aber die Mutter außer Stande iſt ſelbſt zu ſäugen: ſo bietet ſich zweierlei dar, erſtens die Subſtitution anderer Muttermilch, oder zweitens die Subſtitution anderer Nahrungsmittel. Die mediciniſche Seite der Sache, die Entſcheidung der Frage, welche Ernährung der Geſundheit zuträglicher ſei, laſſen wir dahingeſtellt; die Aerzte ſelbſt ſind in dieſer Beziehung nicht einig. Die Sache hat aber auch eine pädagogiſche Seite. Es iſt das Verhältniß zwiſchen Mutter und Kind ein urſprünglich ganz individuelles, für welches durchaus kein Erſaz gegeben werden kann. Ließe ſich der Mutter eine Perſon ſubſtituiren die ihr in jeder Hinſicht ähnlich wäre, aus demſelben Stande, von derſelben Conſtitution: ſo wäre die Differenz ein Minimum. Das iſt aber faſt nie der Fall. Gewöhnlich ſind die Ammen die ſich dazu hergeben, aus dem niederen Stande, Mütter außerehelicher Kinder, und dieſe haben ſchon eine Präſumtion ihrer Sittlichkeit gegen ſich. Solche Perſonen von geringer Bildung und relativer Rohheit ſind gewöhnlich ſtarken Gemüthsbewegungen unterworfen. Der nachtheilige Einfluß, den Gemüthsbewegungen Aerger Schrekk auf die Milch haben welche die Kinder bekommen, iſt nicht zu verkennen. Hier iſt alſo phyſiſch viel ſchon zu beachten. Die Milch einer Amme iſt zwar mit der Milch der Mutter in genaueſter Analogie; aber wenn nun die Alterationen ungeſunde Milch hervorbringen: ſo fragt ſich, ob nicht die Subſtitution einer anderen Mutter bedenklicher iſt als die Subſtituton anderer Nahrungsmittel. Wenn aber dies ein Factum iſt, daß Gemüthszuſtände auf die Milch einwirken: ſo möchte man vorausſezen daß durch die Milch auch die Anlage zu gewiſſen Gemüthszuſtänden in das Kind übergeht. Die Hypotheſe liegt nahe; es kommt auch von dieſer Seite die Erfahrung hinzu. Die Ammen vertreten in vielen Fällen auch in geiſtiger Hinſicht die Stelle der Mutter, es werden die Kinder den Ammen ähnlich, gewiſſe Züge nehmen ſie von ihnen an; ſolche phyſiogno=

miſche Indicationen ſind gewöhnlich auch pathognomiſche, daß ſich auch im inneren eine Aehnlichkeit entwikkelt auf dem pſychiſchen Gebiet. Geht man von dem Standpunkt pſychologiſcher Ariſtokratie aus, dann wird die Sache noch bedenklicher. Von dem Punkt an, wo die Individuen zur Reife gekommen ſind, alſo auch wo Frauen Mütter geworden, iſt die von der Geburt an mitgegebene Beſchränkung der ethiſchen Entwikklung fixirt; eine gewiſſe Beſchränkung im ethiſchen iſt aber bei ſolchen Frauenzimmern die gewöhnlich Ammen werden: ſo fragt ſich, ob nicht auch dieſe Beſchränkung ſich mit fortpflanzen kann. Wenn wir von den einzelnen Fällen wo Kinder durch Ammen ihre Nahrung bekommen, abſehen und die Sache im großen betrachten: ſo beſtätigt die Erfahrung auch dieſe Vermuthung. Vergleichen wir die verſchiedenen Klaſſen der Geſellſchaft, ſo finden wir vielfach ethiſche Beſchränkung, die ſich zum Theil auf die folgende Generation fortpflanzt. Zwar trägt die Erziehung in ihrem Verlauf ſelbſt viel dazu bei: aber man kann nicht läugnen daß auch die erſte Periode der Erziehung einflußreich iſt; und es iſt wenigſtens keine Sicherheit gegeben, daß ſich nicht könnte eine Anlage zur Beſchränktheit und Gemeinheit auf dieſem Wege entwikkeln, der man ſpäter entgegenarbeiten müßte. Wenn wir bedenken daß der natürliche Ernährungsproceß die Fortſezung der unmittelbaren Lebensgemeinſchaft zwiſchen Mutter und Kind iſt, und daß die Aehnlichkeit des Kindes mit der Mutter in dieſer Lebensgemeinſchaft ihren Grund hat: ſo wird doch wenn die Amme die Ernährung übernimmt, auch eine Lebensgemeinſchaft zwiſchen ihr und dem Säugling ſtattfinden, und dieſe Gemeinſchaft möchte dann, wenn auch nicht in einem ſo hohen Grade wie in dem unmitmittelbaren Verhältniß, Einfluß auf die ganze Entwikklung haben. Von dieſer Seite angeſehen erſcheint es als ein gewagtes Unternehmen, freilich nicht unter allen Umſtänden gleich, nach Maaßgabe der Differenz zwiſchen Mutter und Amme mehr oder weniger nachtheilig. Nun aber iſt noch dies zu bedenken, daß das Zuſammenſein des Kindes mit der Mutter offen-

bar dadurch geſchwächt wird; daher auch eine Theilung der Liebe die ſich aus dieſem Zuſammenſein entwikkelt. Niemand kann läugnen, daß ſo lange die Periode der Ernährung durch die Muttermilch dauert, die Amme die erſte Stelle und die Mutter die zweite einnimmt; erſt allmählig kehrt ſich das Verhältniß wieder um. Nun kann man nicht wiſſen welche Fälle eintreten die ein ſchnelles Trennen des Kindes von der Amme nicht geſtatten, und die es verhindern daß das Verhältniß ſich wieder umkehre, wenigſtens ſo ſchnell als es nöthig und wünſchenswerth iſt. Wo die Mutter länger im Hintergrunde bleibt, muß auch ihr Einfluß auf den nächſten Abſchnitt der Erziehung dadurch leiden. Hier haben wir eine Menge von geiſtigen Momenten, die einzeln und an ſich unbedeutend erſcheinen mögen und keine poſitive Entſcheidung geben, aber doch Bedenken erregen und gegen die Stiftung eines ſolchen Verhältniſſes ſprechen. So fragt ſich,

Hat der andere Fall, die Ernährung des Kindes ohne Muttermilch, mehr oder weniger gegen ſich? Hier iſt offenbar von geiſtiger Seite nichts aufzubringen; es müßte denn jemand die Hypotheſe aufſtellen, daß ein Kind ohne Muttermilch ernährt auch nicht ſo ſchnell das menſchliche in ſich entwikkeln könnte. Die Erfahrung widerſpricht dieſer Hypotheſe aber ſehr. Es ließe ſich alſo bloß von phyſiſcher Seite etwas dagegen aufſtellen. Offenbar iſt nun jedes andere Nahrungsmittel dem erſten Zuſtande des Kindes weniger angemeſſen, und es muß daher mit großer Vorſicht verfahren werden. Allein dieſe Vorſicht hat man in ſeiner Gewalt, aber nicht die durch Gemüthsbewegung alterirte Milch unſchädlich zu machen. Wenn die Mutter nur dem Kinde ſo viel Zeit widmet, als ſie ihm widmen würde wenn ſie ſelbſt es nährte, wird ſie es künſtlich auch ſo erhalten können ohne weſentlichen Nachtheil für die Geſundheit. Wir können als Ausnahme nur den Fall hinſtellen, wenn der Arzt ausdrükklich für das Kind die Muttermilch verlangt, die Mutter dieſe aber nicht geben kann: dann mag eine andere Muttermilch ſubſtituirt werden. Dieſer Fall tritt

aber gewiß ſehr ſelten ein. — Das ähnlichſte der Muttermilch iſt die animaliſche Milch; wenn man nur diejenige nimmt die der Muttermilch am nächſten kommt, vermiſcht mit vegetabiliſchem Stoff, und unter Einfluß des Arztes die beſte Sättigung des Kindes auswählt: ſo wird man allen Sorgen für die Geſundheit genügen, ohne einen nachtheiligen Einfluß auf die geiſtige Entwikklung fürchten zu müſſen.

Das nächſte nach der Ernährung ſind nun die Proceſſe die gleich bei der Geburt ſich entwikkeln, indem das Kind in den Zuſammenhang mit der Atmoſphäre kommt, die Reſpiration und der veränderte Blutumlauf. Hier entſteht gar nicht die Aufgabe dieſe Proceſſe zu unterſtüzen; denn ſo wie ſie entſtanden ſind, gehen ſie ihren Gang fort nach Maaßgabe der Lebenskraft überhaupt, deren erſte Manifeſtationen ſie ſind. Es iſt nun aber allerdings durch die Geburt ein plözlicher Uebergang aus einem relativen Maximum der Gleichmäßigkeit der Umgebung in einen unregelmäßigen Wechſel gegeben. Da ſcheint die Aufgabe zu entſtehen für die ſecundäre behütende abwehrende pädagogiſche Thätigkeit; und es fragt ſich, ob man nicht ſuchen muß den Wechſel der Umgebung, dem das Kind ausgeſezt iſt, möglichſt zu verhüten.

Eine zwiefache Anordnung der Erziehung tritt uns in dieſer Beziehung entgegen, eine weichliche und eine derbere Behandlung der Kinder. Die weichliche iſt dieſe, daß man den Wechſel der Umgebung auf die höchſtmöglich nahe Aehnlichkeit mit der Umgebung vor der Geburt zu bringen und jeden Wechſel der Atmoſphäre zu verhindern ſucht. Die derbere Behandlung wird ſich darin ausſprechen, daß man, weil das Leben beſtimmt iſt in Wechſelwirkung zu treten, und eben deshalb die beſtimmten Proceſſe da ſind, dieſes ganz der Natur ſelbſt überläßt. Welche von beiden Maximen iſt die richtigere, oder wenn es keine iſt, wie kann man eine mittlere ſubſtituiren? *)

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Das zweite Moment, wodurch ſich in Bezug auf

An und für ſich betrachtet hört eigentlich der Menſch nie auf ſich ſeine eigene Atmoſphäre zu bilden und ſeine eigene Temperatur; denn jeder Menſch iſt vermöge ſeiner Ausdünſtung von einem beſtimmten Dunſtkreis umgeben, der die äußeren Einwirkungen unterbricht, ſo daß die Umgebung nie ganz unmittelbar auf ihn wirken kann. Bei den Kindern iſt das aber in einem viel höheren Grade der Fall, weil ihre Temperatur eine höhere, der Blutumlauf viel ſtärker iſt. So hat die Natur ſchon geſorgt. Es fragt ſich nur, in wie fern das gemeinſame Leben ein ſolches iſt daß es den Gang der Natur gewähren läßt, oder ſind Störungen darin, die dies nicht zugeben, und die zu berükkſichtigen ſind? Indem wir ſo die Frage unter gewiſſe Bedingungen ſtellen, ſind wir ſchon auf dem Wege den ſchroffen Gegenſaz zwiſchen jenen beiden Maximen auf beſtimmte Weiſe zu vermitteln. Die allein richtige Verfahrungsart wird ſich uns ergeben, wenn wir von der rein leiblichen Seite der Entwikklung abſehen und nun

Die Entwikklung der leiblichen Seite des Lebens in der unmittelbarſten Verbindung mit dem geiſtigen betrachten, wobei uns der Gegenſaz zwiſchen Spontaneität und Receptivität leiten mag.

---

das phyſiſche Leben der Zuſtand des Kindes nach der Geburt vom Zuſtande vor derſelben unterſcheidet, iſt das Verhältniß zur Atmoſphäre. Das Kind tritt durch die Geburt in den Zuſammenhang mit der äußeren Welt; alle Bewegungen in ihr wirken auf das Kind ein. Hier beginnt die Differenz zwiſchen einer abhärtenden und verweichlichenden Erziehung. Es kann in dem einen wie in dem anderen die Grenze überſchritten werden: man kann unſtreitig ein Kind zu früh den Einwirkungen der Atmoſphäre ausſezen, ſo daß die ſchwache Lebenskraft des Kindes noch nicht im Stande iſt den nöthigen Widerſtand zu leiſten; man kann aber auch von Anfang an durch das Gegentheil den Grund zur Verweichlichung legen. Jeder bildet ſich ſeine eigene Atmoſphäre, ſeine Wärme; die Kraft dazu muß durch eine Nothwendigkeit Widerſtand zu leiſten, erregt werden. In welchem Maaße aber jeder Widerſtand leiſten kann, läßt ſich nur durch ſorgfältige Beobachtung erkennen. Beſtimmte Vorſchriften können demnach nicht gegeben werden.

Mit der Spontaneität beginnen wir. Die unmittelbare Selbſtthätigkeit, wenn wir den Menſchen in ſeiner vollkommenen Einheit betrachten, iſt theils willkührlich theils unwillkührlich, beim gebildeten Menſchen aus dem Mittelpunkt des Lebens ſelbſt beſtimmt ausgehend. Dieſer Gegenſaz exiſtirt aber in dem erſten Zeitraum der Erziehung noch gar nicht, indem die Willkühr noch nicht exiſtirt; man kann nicht eher von Willkühr reden, bis der Proceß der den erſten Abſchnitt der erſten Periode begrenzt, eingeleitet iſt, die Aneignung der Sprache. Indeß muß man dies im weiteren Sinne nehmen. Der eigentlichen Aneignung der Sprache geht eine pantomimiſche Verſtändigung voran, ſich ausdrükkend durch Bewegungen, Zeichen. Darin kann man zuerſt die Willkühr bemerken. In allem vorhergehenden iſt offenbar das was wirklich ſeiner Natur nach Willkühr iſt, nur die Wirkung eines momentanen Reizes, dem kein Wollen zum Grunde liegt. Bei einem Zeichen aber muß man ein Wollen ſubintelligiren. Nun erſcheint uns dieſe Entwikklung als allmähliger Uebergang; ſowie ſich das Bewußtſein allmählig entwikkelt, ſo auch zugleich die Willkühr. Dieſe Entwikklung erfolgt von ſelbſt. Was hat die Erziehung dabei zu thun, muß ſie unterſtüzen, oder zurükkhaltend hemmend wirken? Es iſt offenbar daß eigentlich beſchleunigende Mittel zu dieſem Uebergange nichts thun können, ausgenommen daß man die bezeichnenden Bewegungen hervorlokke um dadurch die Entwikklung des Bewußtſeins zu befördern. Achten wir auf den Gegenſaz zwiſchen der freien Wechſelwirkung und der abſichtlichen pädagogiſchen Thätigkeit: ſo müſſen wir ſagen, Wo nur das rechte Maaß vom wirklichen Zuſammenleben mit den Kindern in dieſer Periode da iſt, da wird ſchon das Bewußtſein und die Willkühr hervorgelokkt werden. Von ſelbſt wird die Mutter das im Auge haben, die erſten Regungen des Bewußtſeins auffaſſen und beſchleunigen zu wollen um danach leiten zu können. Der perſönliche Einfluß der Mutter, der nichts iſt als Ausdrukk der Liebe, wird von ſelbſt den Pro-

ceß beſchleunigen, eine abſichtliche pädagogiſche Einwirkung außerdem iſt nicht erforderlich. Die erſten Manifeſtationen des Bewußtſeins und der Willkühr finden wir alſo in dieſen bezeichnenden Bewegungen. Allein dieſe Seite der Selbſtthätigkeit iſt der Empfänglichkeit untergeordnet; es muß erſt die Empfänglichkeit im Kinde erregt ſein, ehe das Bewußtſein erwachen und mithin ſich manifeſtiren kann. Wir haben es hier mit etwas anderem zu thun, und müſſen zunächſt noch von den bezeichnenden Bewegungen abſehen, und dasjenige aufſuchen was nicht in ſo unmittelbarer Beziehung zur Receptivität ſteht und dabei doch die Willkühr kund thut.

Die Bewegungen der Extremitäten, der Arme und Beine, ſind das erſte willkührliche. Nun iſt offenbar daß das Kind ſich leicht in Folge der willkührlichen Bewegungen Schaden thun kann; daraus entſtand das Syſtem die Entwikklung dieſer Bewegungen zu hemmen, was durch das Einwikkeln und Einſchnüren der Kinder geſchieht, wovon man jezt abgekommen iſt. Niemand wird läugnen daß es ein Fortſchritt iſt den Kindern ſo bald wie möglich die Glieder frei zu laſſen. *) Man ging von der behütenden vorſichtigen Maxime aus; dieſe läßt ſich jedoch nicht ſo pingui Minerva, wie lange Zeit Sitte war, anwenden. Es iſt beſſer die Vorſicht darein

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Sobald ein Kind den freien Gebrauch ſeiner Gliedmaßen hat, ſo verräth das eine darin eine gewiſſe Anmuth, das andere das Gegentheil. Iſt dies nun angeboren oder kann durch die Erziehung darauf gewirkt werden? Eigentlich müſſen wir ſagen iſt die Anmuth eine natürliche, etwas das ſich mit den Bewegungen zugleich entwikkelt; denn ſie iſt nur Darſtellung der menſchlichen Geſtalt in der verſchiedenen Bewegung, und ungraziöſe Bewegungen ſind fehlerhaft. Wo das Gegentheil der Anmuth poſitiv heraustritt, da iſt etwas krankhaftes, ſei es nun körperlich oder pſychiſch. Eine Menge von ungraziöſen Bewegungen weiſen auf organiſche Fehler, wo man alſo zu Hülfe kommen muß. Nicht früh genug kann das geſchehen, das Auge dafür muß das ärztliche ſein. Oft hat das ungraziöſe auch einen ethiſchen Grund, wogegen ſich in dieſer Zeit noch nichts thun läßt. Jedoch muß man darauf achten, ſofern ſich daraus die Eigenthümlichkeit erkennen läßt. Alle ungraziöſen Bewegungen ſind entweder die Folge der Heftigkeit oder

zu ſezen, daß man die Gegenſtände welche den Kindern gefährlich werden könnten, entfernt. Zuerſt haben wir auf die freien Bewegungen der Hände zu ſehen; das iſt die reine Spontaneität, aber der Zwekk der zum Grunde liegt iſt die Receptivität, die Kinder greifen nach Gegenſtänden um derſelben ſich zu bemächtigen, um dieſe auf ſich wirken zu laſſen. In dem Einſaugen der Nahrung tritt zuerſt beſtimmt die Lebensthätigkeit hervor, daran ſchließt ſich die erſte willkührliche Bewegung an, indem die Kinder alles was ſie ergreifen zuerſt an den Mund bringen. Da kann allerdings eine Behütung nothwendig ſein, und es laſſen ſich auch leicht Vorkehrungen treffen daß ſich die Kinder nicht Schaden zufügen, ohne daß man Arme und Beine unbeweglich macht. Dadurch wird nur der Entwikklungsproceß gehemmt und der Exponent der Reihe vermindert in der die Entwikklung fortſchreitet, weil dieſe ſich an Hinderniſſen bricht. — Die zweite willkührliche Bewegung bezieht ſich auf die beliebige Ortsveränderung; es liegt darin theils die reine Freiheitsäußerung, theils die Abſicht ſich zu anderen Gegenſtänden hin zu bewegen. An dieſem natürlichen Streben lokkt man das Gehen hervor. Je länger nun die Beine eingeſchnürt geweſen ſind, deſto mehr iſt die Luſt zum Gehen zurükkgedrängt, und erſt ſpäter und langſamer wird dann die beliebige Ortsveränderung möglich werden. Hier zeigen ſich die erſten urſprünglichen Verſchiedenheiten. *) Manche Kinder laſſen die Zwiſchenſtufe des Kriechens faſt ganz unbenuzt, warten länger, fangen erſt an

der Unbeholfenheit; und dies deutet auf eine Differenz des Temperaments hin. Für jede Temperaments-Verſchiedenheit giebt es eine Schönheitslinie; weicht das Temperament von dieſer ab: ſo kann man erkennen, zu welcher Temperamentseinſeitigkeit die Kinder ſich hinneigen; aber darauf einzuwirken muß man für ſpätere Zeit ſich verſparen.

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Da nun ſchon in der erſten Zeit der Entwikklung die Differenz der Temperamente ſich nachweiſen läßt, ſo muß man die Eigenthümlichkeit genau zu erkennen ſich beſtreben; und es iſt das Geſchäft des Erziehers in dieſer Hinſicht überwiegend beobachtend; zu große

ſich zu bewegen, bis ſie Kräfte genug haben gleich ordentlich zu gehen. Andere bedienen ſich der Mittelſtufe, ſind aber hernach ſchwer zu vermögen dieſe Gewohnheit abzulegen. Man hat eine Hülfe erſonnen, die Kinder in eine ſolche Lage zu bringen, daß ihnen jede andere Bewegung als das Gehen unmöglich iſt und wodurch ſie zugleich vor Schaden behütet ſind, die ſogenannten Laufbänke; man iſt aber auch hievon ſchon wieder zurükkgekommen. Es wird auch dadurch der Zuſammenhang der Bewegung mit dem erſten natürlichen Impuls aufgehoben, die Bewegung hat keine Freiheit, es iſt ein widernatürlicher Zuſtand. Das beſte iſt dies, daß man die Kinder ſich ſelbſt frei bewegen läßt; die beſchleunigenden Thätigkeiten liegen bloß im natürlichen Verhältniß des Kindes zur Mutter und Wärterin. Wenn das Kind anfängt ſich frei zu bewegen, zu kriechen: ſo reize die Mutter oder Wärterin daſſelbe rein ſpielend, ſich nach beſtimmten Gegenſtänden hin zu bewegen, auch ſo daß ſie ſich ſelbſt zum Gegenſtand machen. — In dieſem Zeitraum pflegen die Kinder viel getragen zu werden, und dies iſt nöthig wenn ſie ihren Ort verändern ſollen; daran knüpft ſich das Verlangen der Mutter zu verſuchen ob das Kind wol ſchon die Füße benuzen kann ohne Hülfe der Arme und Hände; man wählt einen Mittelweg zwiſchen Tragen und Freilaſſen, man leitet die Kinder und bedient ſich dann oft des Gängelbandes. Die natürliche Haltung des Körpers wird durch lezteres gefährdet. Man ſieht oft noch in ſpäteren Jahren eine krumme Haltung, ein Ueberhangen des Oberleibes; es ſtammt dies aus früheſter Jugendzeit gewöhnlich her und iſt eine Folge jenes Verfahrens an Tüchern und Bändern die Kinder zu leiten. Die Kinder beugen ſich zur Erde, um die ihnen bequemere Bewegung mit Händen und Füßen zu gehen zu ver-

pädagogiſche Thätigkeit, die entwikkeln und beſchleunigen will, kann nur ſchädlich wirken; man thut leicht etwas hinzu zu dem was dem Kinde von Natur gegeben iſt, und weiß nicht ob das der Eigenthümlichkeit entſpricht; man trübt die Reinheit der Entwikklung und verdirbt auch für die Folge die ganze Erziehung.

ſuchen; das Band, wodurch ſie daran behindert werden ſollen, reizt ſie nur noch mehr ſich zur Erde zu neigen: ſo entſteht die üble Gewohnheit. — Die richtige Cautel iſt dieſe, Man darf nicht zu Beſchleunigungen ſeine Zuflucht nehmen, welche das natürliche Verhältniß der Glieder in ihren Bewegungen alteriren. Denn dies iſt nicht allein unſchön ſondern auch ungeſund. Und namentlich wird durch ſolche Bänder und Tücher, deren man ſich zum Leiten der Kinder bedient, die Bruſt ſehr leicht beſchädigt, indem die Glieder die mit dem Reſpirationsproceß zuſammenhangen, gepreßt werden.

Man möchte ſich die Frage vorlegen, ob nicht die Kinder beſſer daran ſind, die ſich ganz ſelbſt überlaſſen werden; und ob nicht das freie Spiel das von der Liebe der Mutter und der nächſten Umgebung ausgeht, und das zu vielfacher Beſchäftigung mit den Kindern und zur Einwirkung auf ſie veranlaßt, einer Hemmung bedürfte? Allein das wäre auch wieder etwas unnatürliches. Daß Mutter und Wärterin viel mit einem Kinde leben, hat auch einen großen fördernden Einfluß auf die geiſtige Entwikklung des Kindes. Es iſt klar daß Kinder in Folge dieſes Zuſammenlebens ſich weit ſchneller entwikkeln. Das Zurükkbleiben der Kinder niederer Stände bis zu einem gewiſſen Alter hat eben darin ſeinen Grund, daß man ſo wenig in ihrer erſten Kindheit mit ihnen lebte. Es kommt alſo vorzüglich darauf an, daß die natürlichen Verhältniſſe nicht alterirt werden. Nur in der Wechſelwirkung des Lebens iſt die erſte Entwikklung der Liebe und das Fundament aller ſittlichen und der erſten geiſtigen Entwikklung. Das Iſoliren wäre daher ein geiſtiges Einſchnüren, weil die Intelligenz ſich nur in der Leitung der Geſellſchaft entwikkelt.

Was vorher geſagt iſt von der Hemmung der willkührlichen Bewegung durch Einſchnüren, müſſen wir noch von einem anderen Geſichtspunkte betrachten. Das Einſchnüren gehörte mit zu der Bekleidung der Kinder. Es fragt ſich,

Wie ſoll die Bekleidung der Kinder eingerichtet werden, wenn man als erſte Bedingung dies ſtellt, daß die freie Bewegung der Kinder nicht gehemmt werden darf? Man iſt auch hier in ein Extrem verfallen, indem man geſagt hat, es ſei unnatürlich die Kinder zu bekleiden; die Bekleidung ſei nur durch den geſellſchaftlichen Zuſtand und durch das Bedürfniß ſich gegen die Temperatur zu ſchüzen bedingt; bei den Kindern komme jenes nicht in Betracht, und dies ſei überflüſſig, da man ſie ja ſchon in einer ihnen zuträglichen Temperatur halte. — Allein es iſt hiebei noch etwas anderes zu berükkſichtigen. Es iſt ein gewiſſer Widerſtand da, ein nakktes Kind anzufaſſen; es iſt dies etwas inſtinctartiges, und es fragt ſich, worauf es beruhe. Offenbar wird durch die Berührung eine ſpecifiſche Einwirkung hervorgebracht, gegen die wir uns wol abſtumpfen können, ſo daß wir ſie nur dann fühlen, wenn in der Berührung eine Abſichtlichkeit liegt: aber dennoch, mag dies nun magnetiſch electriſch galvaniſch ſein, es wird ein beſonderes Spiel des Nervenreizes durch die unmittelbare Berührung erwekkt, den man gar nicht genau kennt und vor dem man eine gewiſſe Scheu hat. Daher mag es wol ganz natürlich ſein, daß man die Haut des Kindes zunächſt mit ſolchen todten Gegenſtänden umgiebt die den natürlichen Lebensproceß nicht hemmen. Sie ſind zwar der natürlichen Abſonderung, der Ausdünſtung, nicht ganz angemeſſen, aber werden doch unſchädliche Mittelglieder, die ihren Zwekk vollkommen erfüllen, wenn man nur die Kleidung dem Stoff und der Form nach ſo wählt daß ſie den Proceß der Haut nicht hemmt und die freie Bewegung verhindert.

Dieſem analog iſt alles was zur Reinlichkeit gehört. *) Das weſentliche iſt, daß vermieden werden ſoll daß

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Wenn ſich ein Kind ganz wohl befindet, aber ganz ſchmuzig iſt: ſo iſt das ein ſchlimmes Zeichen und nie zu überſehen und zu vernachläſſigen. Die Einwirkung der Atmoſphäre, ſo wichtig für die Lebensentwikklung, wird dadurch gehindert. Dagegen kann zunächſt eigentlich nur mediciniſch gewirkt werden, indem man der Haut

fremdartige Stoffe den Menſchen unmittelbar berühren. Hier finden wir einen großen Gegenſaz, wenn man die Kinder ſich ſelbſt überläßt; beobachtet man ſie im zweiten Abſchnitt unſerer erſten Periode, ſo zeigt ſich bei einigen eine große Gleichgültigkeit in dieſer Beziehung, bei anderen eine ordentlich pedantiſche Abneigung gegen die Unreinlichkeit. Es iſt ſchwer zu entſcheiden, wie dieſer Gegenſaz entſteht; aber Beobachtungen ſprechen dafür, daß er nicht allein ein Werk der Gewöhnung iſt; auch jener Pedantismus für Reinlichkeit geht nicht bloß hervor aus einer ſehr pünktlichen ſorgfältigen Pflege des Leibes, ſondern es ſcheint etwas inneres zum Grunde zu liegen. Es zeigt ſich auch hier eine natürliche Differenz, wie bei den freien Bewegungen. Man muß dieſem natürlichen bis auf einen gewiſſen Grad ſeinen freien Gang laſſen, um das Kind in ſeiner Art und Weiſe kennen zu lernen.

Wir wenden uns nun zu dem mehr geiſtigen auf Seiten der Spontaneität. Alles was man hier anführen kann, geht aus von dem urſprünglichen Verhältniß der Mutter zu dem Kinde. Die Aeußerungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter ſind das erſte was hier vorkommt. Das geiſtige geht hier freilich aus der Indifferenz zwiſchen geiſtigem und leiblichem hervor; das Ernährungsgeſchäft bindet das Kind an die Mutter, es iſt die Fortſezung des früheren gemeinſamen Lebens. Auch in dieſem urſprünglichen Sein des Kindes muß geiſtiges liegen, denn Affecte der Mutter haben Einfluß auf den Fötus, geiſtige Eindrükke die auf die Mutter wirkten ehe das Kind geboren war, wirken nach auf das Gemüth des Kindes. Eine Baſis der Art iſt immer vor-

---

die gehörige Reizbarkeit zu geben ſucht; das zwekkmäßigſte Mittel dazu iſt das Baden. Es kann aber auch die Reinlichkeit übertrieben werden bis zur Empfindelei; dann muß man die Kinder mit ſolchen Gegenſtänden in Berührung bringen die den Anblikk des Schmuzes gewähren; an dieſen Gegenſtänden müſſen ſie eine Thätigkeit üben, um ſich gegen eine ſolche Verzärtelung zu ſchüzen; wenn ſie die Gegenſtände von ſich gethan haben, müſſen ſie aber ſich alsbald wieder reinigen.

handen. Ebenſo geht hernach die erſte geiſtige Circulation vor ſich durch das leibliche vermittelt: es ſind die Blikke und Mienen der Mutter, ſie erwekken das ſchlummernde Bewußtſein; die unwillkührlichen Pantomimen des Kindes als Nahahmung davon ſind die erſten Aeußerungen des erwachenden Bewußtſeins. Hier haben wir den reinen Erfolg der Wechſelwirkung, in der nichts abſichtliches liegt; von Seiten der Mutter die natürlichſte Aeußerung, von Seiten des Kindes die natürlichſte Erwiederung.

Iſt nun hier ſchon ein Ort um eine abſichtliche pädagogiſche Thätigkeit an dies rein natürliche Verhältniß anzuknüpfen? In Beziehung auf dies urſprüngliche Verhältniß allerdings nicht; vor Entwikklung der Sprache iſt das Verſtändniß an dieſes urſprüngliche rein natürliche Verhältniß gebunden, und es könnte nur die Rede davon ſein, daß allem was die Mutter mit dem Kinde thut in dieſer Beziehung, die Tendenz zum Grunde liegen müſſe, die Sprache hervorzulokken. Nun iſt aber das Verhältniß zwiſchen Mutter und Kind kein ausſchließendes, ſondern das Kind gehört der ganzen Familie an. Es ſoll ſich eine Gemeinſchaft der Liebe entwikkeln zwiſchen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Centrum die Mutter iſt mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Thätigkeit. Wenn ſich in der Familie alles rein ſittlich geſtaltet, ſo wird auch ganz von ſelbſt die Wechſelwirkung zwiſchen der ganzen Familie und dem Kinde zu Stande kommen, und die Entwikklung des Kindes unterſtüzen und fördern. Es giebt noch etwas was dieſer Entwikklung zu Hülfe kommt, nämlich das ſich allmählig aber von innen heraus entwikkelnde Gedächtniß, das Anknüpfen des gegenwärtigen Moments an den vorangegangenen analogen. Ohne dieſes würde alles rein dem Zufall überlaſſen ſein. Denn wenn die Mutter und ſpäterhin auch die übrigen Familienglieder dem Kinde jedesmal neu wären und fremd: ſo würde ſich gar keine Liebe erwarten laſſen. Es bereitet ſich auf dieſem Wege auch allmählig vor

die Sezung des Ich, freilich mit Aneignung der Sprache erſt recht wirkſam hervortretend. Da nun aber auch dieſe Entwikklung nur allmählig in der unmittelbaren Wechſelwirkung hervortritt: ſo kann man rein techniſche Mittel nicht anwenden, ſondern muß dies dem natürlichen Gang überlaſſen, bis die Sprache dem Kinde verſtändlich wird. Es iſt aber auch dieſer rein natürliche Gang der beſte und ſicherſte; denn immer mehr und mehr zeigt ſich die Erinnerung als ein Wiedererkennen der Perſonen; und wenn nur die Harmonie zwiſchen den Familiengliedern nicht geſtört wird, ſo kommt das Kind vermöge ſeiner Liebe zur Mutter und vermöge des Verhältniſſes anderer zu dieſer, in ein Verhältniß der Liebe, das nach und nach ſich erweitert; es entwikkelt ſich ſo allmählig eine gemeinſame Liebe, und dieſe iſt das Fundament aller Geſinnung und des ganzen ſittlichen Daſeins.

Wir finden nun aber in der Wirklichkeit auch in Kindern eine Abneigung, die ſich oft ſehr zeitig ſchon zu erkennen giebt; und doch ſollte man nach dem geſagten meinen, daß dies nicht vorkommen könnte innerhalb eines Kreiſes in welchem alles auf ſittliche Weiſe und harmoniſch ſich geſtaltet. Es läßt alſo eine ſolche frühzeitig ſich manifeſtirende Abneigung auf fehlerhaftes in der Familie ſelbſt ſchließen; dies aber macht jedesmal eine Gegenwirkung nothwendig. Die erſte Gegenwirkung wird auch hier durch fehlerhaftes hervorgerufen. Nur müſſen wir unterſcheiden, Abneigungen die rein momentan ſind, dann ſolche die rein permanent ſind. Nur die erſteren ſind die gewöhnlichen, leztere ſind ſelten. Wenn ſich in dem Kinde eine permanente Abneigung gegen eine Perſon zeigt: ſo denkt man gewöhnlich, daß dieſe dem Kinde etwas zu Leide gethan habe, und daraus ſei die Abneigung entſtanden. Das iſt aber wol nicht richtig; es müßte denn ſein daß das Uebelthun oft wiederholt wäre. Das Gedächtniß iſt noch nicht ſo feſt daß einzelne Eindrükke die im Widerſpruch ſtehen mit der Totalität des Lebens ſich ſo fixiren könnten. Auch die Perſönlichkeit des Kindes iſt noch nicht ſo entwikkelt,

daß eine ſolche Abneigung ſich etwa als Act eines Rachegefühls kund thun ſollte. Es muß alſo dieſer Abneigung etwas phyſiſches zum Grunde liegen. Gegen Perſonen die zur Familie gehören entwikkelt ſich wol ſelten eine permanente Abneigung, ſondern nur gegen ſolche die der Familie beigeſellt ſind; und da ſind es phyſiſche Eindrükke die ſich immer wiederholend die Abneigung erregen, etwas inſtinctartiges; es iſt die von einem einzelnen ausgehende atmoſphäriſche Einwirkung, und dieſe geſtaltet ſich als rein phyſiſche Antipathie. Das iſt freilich ein Uebel. Beſſer iſt es, wenn ein ſolcher Fall nicht eintritt. Wenn man dieſe unwillkührliche Abneigung auch nicht als Keim der Schuld anſehen kann, ſo iſt es doch die Baſis dazu; es entſteht daraus die Gewöhnung an ein ſolches Verhältniß der Antipathie, woran ſich alles was ſpäter von Perſönlichkeit und Selbſtſucht ausgeht, anreiht und fortleitet. Daher iſt es ſehr rathſam dies doch zu beachten und wo möglich zu vermeiden. Mit Sorgſamkeit ſehe man zu, ob das Kind häufig wiederkehrende Zeichen der Abneigung gegen Perſonen mit denen es öfter in Berührung kommt, von ſich gebe. Wenn man es dennoch nicht abändern kann, ſo iſt dies anzuſehen als das erſte Schikkſal was in das Leben des Kindes eintritt. Es wäre aber Verweichlichung gleich ein ſolches Verhältniß an welches ſich die Antipathie anſchließt, etwa mit den Bedienten, aufzuheben. Da dasjenige was Abneigung erregt, fortwährend dem Menſchen im Leben entgegentritt, und ein Element iſt woran man ſich zu gewöhnen hat: ſo iſt es nicht Aufgabe alles unangenehme zu entfernen, ſondern das rein phyſiſche durch das geiſtige zu beſiegen; und ſo hat man auch hier die Perſon welche Abneigung erregt in den Complexus der Geſammtliebe hineinzuziehen.

Die momentanen Abneigungen ſind von ganz anderer Art, ſie haben ihren Grund immer darin, wie ein Kind eine Lebenshemmung die ihm widerfährt auf den einzelnen bezieht. In dieſem Zeichen der Abneigung manifeſtirt ſich die Selbſtthätigkeit, die ſich aber auf Receptivität gründet. Bei welcher

Seite ſoll man dies Verhältniß anfaſſen? Soll man die Receptivität fortwirken laſſen? bloß die Rükkwirkung dämpfen? oder umgekehrt? Wir haben uns den Kanon aufgeſtellt, daß jede hemmende Einwirkung bloß ſecundär und nicht urſprünglich in der Erziehung ſein darf: bei dieſem Kanon bleiben wir auch hier ſtehen. Es iſt ein Grundfehler in der Erziehung, wenn man die Kinder zu Aeußerungen des Unwillens treibt und ſie reizt, woraus eine Abneigung hervorgeht. Dahin gehören alle ſogenannten Nekkereien, die nie zu billigen ſind. Es iſt dies die erſte weſentliche Verſündigung die man ſich gegen die Kinder zu Schulden kommen läßt, denn es iſt eine Reizung zur Leidenſchaftlichkeit und deren Ausdrukk; an dieſem finden Menſchen häufig Wohlgefallen, und deshalb ſuchen ſie dieſen Ausdrukk der Leidenſchaft hervorzulokken. Nun aber iſt dies Wohlgefallen ein unſittliches; die Aeußerung an der man Wohlgefallen findet, iſt etwas leidenſchaftliches, von der gereizten Perſönlichkeit ausgehendes; will man nun auch eigentlich nicht die Leidenſchaft als ſolche, ſondern nur die Aeußerung der Selbſtthätigkeit: ſo iſt es doch unſittlich an einer leidenſchaftlichen Selbſtthätigkeit ſeine Freude zu haben, und eben ſo unſittlich eine ſolche hervorzulokken. Wir haben hiemit nicht ſowol eine poſitiv techniſche Erziehungsvorſchrift gegeben, ſondern nur die ethiſche Forderung ausgeſprochen; wird hier die ethiſche Beziehung überſehen, ſo wird der erſte Grundſtein der Erziehung umgeſtürzt, und es werden dann hemmende Einwirkungen nothwendig. Auch dies läßt ſich wieder unter den Gegenſaz bringen, der Verweichlichung auf der einen Seite, und der ſtrengen Behandlung, der übertriebenen Abhärtung auf der anderen. Nämlich einmal, wenn man fortwährend die Kinder zu Aeußerungen der Abneigung reizen läßt, aber dann wenn ſie der Leidenſchaftlichkeit ſich überlaſſen, mit Gewalt darein fährt und ſie ſtraft um ſie vor der Wiederholung leidenſchaftlicher Ausbrüche zu bewahren: was iſt das anders als daß man ſie abhärtet gegen die Einwirkungen ſelbſt, welche den Ausbruch der Leidenſchaftlichkeit hindern ſoll-

ten; das Kind wird gegen die Strafe abgehärtet, und dieſe verliert ihre Wirkſamkeit als pädagogiſches Mittel. Das iſt demnach die falſche Abhärtung. Auf der anderen Seite, Verweichlichung iſt es, wenn man von der Maxime ausgeht, daß das Kind durchaus keine Lebenshemmungen erfahren darf. Denn ſpäterhin iſt es nicht möglich das Kind vor allen Lebenshemmungen zu bewahren; und durch die lange Behütung würde eine Unfähigkeit begründet dergleichen auf die rechte Art aufzunehmen. — Es muß alſo eine Behandlung in Anwendung kommen, wodurch das eine ſowol wie das andere vermieden wird. Es kommt doch ſchon in dieſem erſten Abſchnitt vor, daß die Kinder etwas fordern was in ſich unmöglich oder ihnen ſchädlich iſt. Sie müſſen in ſolchen Fällen doch eine Hemmung erfahren. An ſich iſt kein Unterſchied zwiſchen dieſen Hemmungen welche von der Nothwendigkeit geboten ſind, und jenen willkührlichen alſo verwerflichen; beides ſind Hemmungen für die Kinder. Die nothwendigen Hemmungen rühren von der Liebe her; dieſen Cauſalzuſammenhang aber begreifen die Kinder noch nicht: es muß ſich demnach in der Art wie die Lebenshemmung ihnen widerfährt die Liebe mit bekunden, die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet ſein, und der Ausdrukk der Liebe muß die Hemmung zum Theil aufheben. Mag nun eine Hemmung herrühren woher immer, ſobald ſie nicht mehr vom Erzieher dem Kinde erſpart werden kann, ſondern die Einwirkung darauf ſich beziehen muß, daß das Kind die Hemmung erdulde: ſo wird, wenn nur in dieſer Einwirkung recht klar die Liebe hervortritt, die Hemmung in dem Kinde keine einſeitige Gegenwirkung hervorrufen, ſondern Liebe erwekken. Auf dieſe Weiſe kann auch keine momentane Abneigung gegen die nöthigen Verſagungen entſtehen.

Wir haben nun zweitens zu ſehen auf dasjenige in der Spontaneität, was ſich nicht unmittelbar aus der Liebe ſondern mehr aus den ſinnlichen Affectionen der Luſt und Unluſt entwikkelt. Gehen wir auf den erſten Lebensanfang zurükk.

Hier fängt alles an mit dem Bedürfniß und der Befriedigung des Bedürfniſſes, aber unter der Form der Bewußtloſigkeit, alſo des reinen Inſtincts, ſo daß der Zuſtand des Bedürfniſſes die Unluſt repräſentirt, und der Act der Befriedigung die Luſt. Dieſe aber endet nicht mit der Befriedigung des Bedürfniſſes, ſondern wirkt noch fort. Wenn das Kind ſich an der Muttermilch geſättigt hat, ſo tritt ein Zuſtand des Wohlbehagens ein, der am geeignetſten iſt das Bewußtſein zu erwekken. Nach der Befriedigung des phyſiſchen Bedürfniſſes iſt das pantomimiſche Spiel der Mutter mit dem Kinde, die Aeußerung von Liebe und Gegenliebe am natürlichſten Ort. Etwas analoges findet ſich bei den Thieren auch. Das menſchliche läßt ſich aber gerade in dieſer Beziehung am beſtimmteſten unterſcheiden. Die Befriedigung des Bedürfniſſes erſcheint in dem Kinde als rein animaliſches; nach dieſer Befriedigung aber in dem Zuſtande des Wohlbefindens, wo Mutter und Kind in ein ſolches Spiel gerathen, bemerken wir in dem Kinde das rein menſchliche zuerſt, das Auge tritt da hervor, worin ſich das geiſtige immer zuerſt offenbart. Wird hier nicht rein naturgemäß gehandelt, ſo wird auch die erſte Baſis der Entwikklung des Bewußtſeins ſchwankend. Wird das Kind zu lange im Zuſtande des Bedürfniſſes gelaſſen, ſo bekommt die Unluſt eine Heftigkeit die ſich ſelbſt noch in den Act der Befriedigung fortpflanzt. Ebenſo wenn man das Kind zur Befriedigung lokkt ohne daß ein Bedürfniß da iſt: man geht dann über das natürliche hinaus; es kann weil keine Befriedigung erfolgt iſt, auch nicht ein Zuſtand eintreten der für die Entwikklung des geiſtigen geſchikkt wäre. Beides muß auf den Charakter des Kindes einwirken, und es iſt klar daß dieſer Punkt gar nicht bloß zum phyſiſchen gehört; die rechte Art das Bedürfniß der Ernährung zu befriedigen iſt die erſte Baſis aller geiſtigen Entwikklung, und daher von hoher Wichtigkeit.

Nun aber tritt hier noch ein anderer Punkt ein. In ſpäterer Zeit wird es nothwendig, daß die Kinder ſich daran ge-

wöhnen das Bedürfniß der Ernährung nur in beſtimmten Zeiträumen zu befriedigen. Tritt der Uebergang plözlich ein, ſo wird das natürliche Verhältniß alterirt. So entſteht eine complicirte Aufgabe, Es ſoll weder das Bedürfniß zu lange unbefriedigt gelaſſen, noch der Reiz zum Bedürfniß hervorgelokkt, und doch das periodiſche eingeleitet werden. Eine richtige Auflöſung ſcheint nur möglich zu ſein, wenn man vorausſezt daß das periodiſche in der Natur des Kindes ſelbſt ſchon liegt. Und allerdings haben wir alle Urſache dies periodiſche als etwas natürliches anzuſehen; es iſt zu allgemein als daß es für etwas rein conventionelles gehalten werden könnte. In einem natürlich ſich geſtaltenden Leben iſt eigentlich nichts rein conventionelles, alles hat ſeinen inneren Grund. Wenn nun aber in der Periode wo das Kind noch durch die Muttermilch ernährt wird, der Fall eintritt daß das Kind nicht periodiſch geſäugt wird: ſo liegt das gewöhnlich daran, daß man jedes Zeichen eines unangenehmen Gefühls als Zeichen des Verlangens nach Ernährung anſieht. Und doch iſt das nicht immer eine begründete Vermuthung, und keinesweges dadurch beſtätigt daß das Kind nach dem Stillen wirklich ſtiller wird. Das Kind kann ſtiller werden wenn auch nicht Hunger der Grund der ſich kund thuenden Unluſt war. Ganz mit Unrecht hat man die Ernährung durch die Muttermilch Stillen genannt. — Aber nur das wachſame Auge der Mutter wird jedesmal den Grund des ſich äußernden Mißbehagens im Kinde erkennen; ihrer Aufmerkſamkeit muß dies ganz beſonders überlaſſen bleiben. Die Mutter allein wird auch im Stande ſein das periodiſche im ſtrengeren Sinn einzuleiten, den Uebergang zu der eigentlich periodiſchen Ernährung an die Zeit anknüpfend wo das Kind nicht mehr bloß die Muttermilch ſondern auch ſchon andere Nahrungsmittel erhält.

Die eigentliche Maxime iſt alſo hier dieſe, Der Zuſtand des Bedürfniſſes darf nicht ſo geſteigert werden, daß der Act der Befriedigung den Charakter des reinen

Wohlbehagens verliert, weil daran zunächſt die geiſtige Entwikklung ſich anknüpft.

Die Epoche der Zahnbildung iſt von der Natur dazu beſtimmt, daß das Kind von der Nahrung aus der Mutterbruſt übergehe zu anderen Nahrungsmitteln. Wenn wir hier das Verhältniß des menſchlichen zum thieriſchen betrachten, ſo finden wir bei dem Menſchen ein Losgeriſſenſein vom Inſtinct, und dies verbunden mit dem Losgeriſſenſein von der Luſt der Befriedigung eines beſtimmten Bedürfniſſes. Die Thiere haben einen beſtimmten Kreis von Nahrungsmitteln, und mit der jedesmaligen Befriedigung des Bedürfniſſes erliſcht der Trieb. Der Menſch iſt unbegrenzt in Beziehung auf die Nahrung; der Wohlgeſchmakk, die Luſt an der Befriedigung deſſelben iſt unabhängig von der Befriedigung des Bedürfniſſes. Dieſe Losreißung kann früher oder ſpäter erfolgen: ſoll man ſie beſchleunigen oder hemmen, oder der Natur überlaſſen? Die Erwekkung des humanen ſoll eigentlich nicht hier ſondern beim geiſtigen anfangen, und in Beziehung auf das animaliſche müſſen die Kinder, bis ſie zu einer gewiſſen geiſtigen Stufe gekommen ſind, noch ſo viel als möglich in dem Zuſtande gelaſſen werden der dem Inſtinct am nächſten iſt. Die Befriedigung des unmittelbaren Bedürfniſſes iſt ein reiner Naturproceß für ſich ohne Beziehung auf das ſittliche. Anders iſt es aber, wenn der Menſch um des Wohlgeſchmakks willen anfängt mehr und öfter verſchiedenes zu eſſen; das iſt nicht ein Naturproceß ſondern ein Proceß der Freiheit, der auch die Gewalt der ſinnlichen Begierden entwikkelt. Wenn man die ſittliche Entwikklung nicht erſchweren will, darf man durchaus nicht die ſinnlichen Motive zeitigen; denn ſind dieſe eher erwacht als die Vernunft, ſo iſt ihr Uebergewicht begründet, und den Wohlgeſchmakk ohne die Intelligenz zu entwikkeln, hieße eben das Uebergewicht der ſinnlichen Motive wollen. In der Praxis iſt vieles von der Art daß es gerade ein ſolches Reſultat hervorbringt. Alles was man den Kindern darbietet als Lek-

kerbiſſen, um ſie zu ſich zu lokken oder um ſie zu beſchwichtigen, reizt den Geſchmakk und kann nur dazu dienen die Entwikklung der ſinnlichen Triebe zu beſchleunigen. Es erſcheint dies um ſo gefährlicher, wenn man an die allgemeine Erfahrung denkt, daß wenn ſich die Geſchmakkslüſternheit in den Kindern früh entwikkelt, auch der Geſchlechtstrieb nachher unnatürlich früh und heftig hervorbricht. So muß man um ſo mehr dieſe Beſchleunigung zu verhüten ſuchen. Wenn man in dieſer Sache ganz der Natur ihren freien Lauf läßt, ſo wird die zeitige Entwikklung der Lüſternheit nicht erfolgen. Denn die Nahrungsmittel die den Kindern beſonders zuträglich ſind, ſind ſolche welche die Geſchmakksnerven am wenigſten reizen. Dennoch aber iſt es allgemeine Praxis die Nahrungsmittel zu verſüßen; der Zuckerſtoff iſt allerdings überaus nährend, aber man muß ſich doch ſehr wol vorſehen, daß man Maaß halte in Anwendung deſſelben, damit nicht ein ſchädlicher Einfluß erfolge, indem jene Lüſternheit erregt wird. — Wenn man alſo auch hier nur die allgemeine pädagogiſche Maxime im Auge behält, daß durch pädagogiſche Thätigkeit nichts erwekkt und hervorgelokkt werden darf was man nachher wieder zerſtören oder zügeln muß: ſo liegt die Anwendung auf die Lüſternheit ſehr nahe.

In dieſer Zeit entwikkelt ſich auch der Nervenreiz in Beziehung auf den allgemeinen Sinn, der beſonders in der Operation der Haut ſeinen Siz hat. Eine Praxis, ſich ſehr leicht an das Spiel mit den Kindern anſchließend, tritt uns hier entgegen, die ſehr nachtheilige Folgen hervorruft; nämlich man reizt die Nerven des Kindes abſichtlich, indem man durch Kizeln das Lachen hervorzurufen ſucht. Alles rein willkührliche in Erregung der Lebenspotenzen iſt etwas bedenkliches, weil man nie vorausſehen kann welche Folgen entſtehen werden, und es ſind immer verborgene Wirkungen zu beſorgen die ſehr ſchädlich werden können. Wir haben Erfahrungen daß dadurch die Reizbarkeit der Nerven zu zeitig in den Kindern erregt wird; und das muß man vermeiden.

Was nun das Gegentheil die Unluſt *) betrifft: ſo iſt es eigentlich nicht natürlich, daß es bei Kindern in dieſem Zeitraum andere giebt als körperliche Empfindungen, die mit der alterirten Geſundheit zuſammenhangen; und merkt man dergleichen Unluſt und Unruhe, ſo hat man immer Urſache einen alterirten Lebensproceß anzunehmen. Daher ſollte man auch keine anderen Mittel anwenden als ſolche die ſich auf den Lebensproceß beziehen, nicht gerade Arzenei, ſondern ein richtiges diätetiſches Verfahren. Wenn ſich keine beſtimmte Indication findet um die Urſache zu ergründen: nun ſo läßt man die Sache für ſich gehen und wendet bloß ganz allgemeine Mittel an und keine ſpecifiſchen. Es entſteht ſonſt auch hier eine Gewöhnung welche der ſittlichen Aufgabe entgegen wirkt, daß nämlich die Kinder gegen jede Unluſt etwas wollen gethan haben; es iſt dies der Grund zur Verweichlichung, vor welcher man warnen muß. Beweiſet man ohne Unterſchied dem Kinde bei jedem auch dem kleinſten Uebel ein ängſtliches Intereſſe: ſo wird dadurch deſſen Selbſtändigkeit gehemmt. Dagegen je mehr die Kinder gewöhnt werden die Unluſt mit ſich ſelbſt abzumachen, deſto natürlicher kann ſich die Selbſtändigkeit entwikkeln.

Gehen wir nun über zu dem was auf der Seite der Receptivität liegt, ſo haben wir es in dieſem Zeitraum bloß zu thun mit der Entwikklung der Sinne; alle wei-

*) Vorleſ. 18 2/3 0/1. Das Kriterion der richtigen Verfahrungsart in der erſten Entwikklungszeit, Iſt ein Kind geſund, ſo muß es heiter ſein. Das Wohlbefinden des Kindes beruht auf der Harmonie der inneren Entwikklung und der äußeren Einwirkung. Wenn die Heiterkeit dem Kinde fehlt: ſo iſt das ein Zeichen, daß etwas in den Einwirkungen von außen iſt was nicht ſein ſollte; iſt es übel gelaunt verdrießlich, aber doch geſund: ſo iſt der Erziehung die Schuld beizumeſſen, denn die äußeren Einwirkungen ſtehen immer in der Gewalt der Erzieher. Bei einiger Aufmerkſamkeit laſſen ſich hier die Fehler leicht auffinden, mögen es nun Fehler der Ueberreizung oder der Hemmung ſein, ſowol in körperlichen als auch pſychiſchen Phänomenen. Ein Uebelbefinden aus Ueberreizung und Häufung pädagogiſcher Einwirkungen hervorgegangen, wird ſich leicht charakteriſtiſch von dem Uebelbefinden unterſcheiden, welchem eine Hemmung zum Grunde liegt.

teren Operationen der Auffaſſung ſind durch die Sprache bedingt. Hier muß man in Beziehung auf das pädagogiſche Verfahren einen beſtimmten Unterſchied machen zwiſchen denjenigen Sinnen, in denen ein entſchiedenes Uebergewicht iſt in Beziehung ihrer Operation auf die Wahrnehmung über die Beziehung auf die Empfindung, und zwiſchen denen, bei welchen es ſich umgekehrt verhält.

Die Wahrnehmung dominirt in dem Geſichtsſinn und dem Sinn des Gehörs. Das Geſicht iſt die erſte Vermittelung alles mathematiſchen, das heißt aller Auffaſſung der Außenwelt als Quantum; das Gehör die erſte Vermittelung alles logiſchen, das heißt aller Auffaſſung der inneren Welt wie ſie ſich nachher durch die Sprache offenbart. Vergleichen wir das was dieſe Sinne als Wahrnehmungen leiſten, mit dem was ſie als Empfindungen leiſten: ſo finden wir einen großen Kreis von Operationen der Wahrnehmungen wo die begleitende Empfindung indifferent iſt, ſie iſt relativ bewußtlos, faſt Null. Es giebt zwar keinen Eindrukk auf das Geſicht und Gehör der nicht zugleich Empfindung wäre, denn afficirt wird immer das Organ: aber die Differenz zwiſchen dem angenehmen und unangenehmen tritt ſehr zurükk. Freilich giebt es auch im Gegenſaz überwiegend unangenehme Empfindungen für Geſicht und Gehör, z. B. zu großer Lichtreiz, zu große Dunkelheit: aber ſowie dies eintritt wird die Wahrnehmung geſchwächt, und oft geht über die Empfindung die Wahrnehmung verloren. Beides ſteht im umgekehrten Verhältniß.

Die Empfindung dominirt über die Wahrnehmung in dem Geſchmakk und Geruch. Zuerſt wird das angenehme und unangenehme hier ſtark hervortreten, ſowol in Beziehung auf den Geſchmakk als auch den Geruch. Der Wahrnehmungsgehalt entwikkelt ſich erſt ſpäter; z. B. ein Kind wird eine Blume erſt bei fortſchreitender Entwikklung durch den Geruch wieder erkennen.

Mit dem Taſtſinn hat es eine eigenthümliche Bewandtniß. Der Taſtſinn iſt allerdings von einem bedeutenden Wahr-

nehmungsgehalt und kommt den Operationen des Geſichts und Gehörs auf mannigfache Weiſe zu Hülfe. Wir können uns den Anfang des Sehens nicht anders denken, als daß das Kind alle Gegenſtände auf einer Fläche ſieht; die Tiefe erkennen wir nur durch eine Menge complicirter Wahrnehmungen. Das Kind ſieht nur die durch verſchiedene Umriſſe von einander geſonderten Farben, aber keine Entfernung. Das Bewußtſein von der Entfernung und Größe der Gegenſtände bekommt das Kind durch den Taſtſinn, durch das Greifen nach den Gegenſtänden und durch die Zeit welche vergeht ehe es auf dieſem Wege den Gegenſtand erreicht. Allein weil nun der Kreis den die Kinder unmittelbar durchmeſſen können ſehr klein iſt, und man ihnen nur wenige Gegenſtände wirklich ſo nahe bringen kann daß ſie dieſe erreichen: ſo ſind auch die Reſultate ſehr gering; und erſt wenn ſie ſich weiter bewegen, kriechen und gehen lernen, entſteht ihnen das Maaß für die Entfernung. Das Greifen und Befühlen bringt alſo zunächſt wenig Wahrnehmung hervor; vieles was wir durch Taſten wol bemerken, iſt für die Kinder zu fein. Aber ſie brauchen den Taſtſinn im Dienſt des Begehrungsvermögens. Daher nimmt dieſer Sinn eine untergeordnete Stelle ein.

Wie hat man nun die *Entwikklung der Sinne* zu behandeln? Wenn man dieſe Operation ſich ganz ſelbſt überläßt, ſo iſt dies eine pädagogiſche Trägheit. Giebt es ein Zuſammenleben mit dem Kinde, ſo iſt doch wer mit dem Kinde zuſammenlebt Zuſchauer von der Entwikklung der Sinne. Das Zuſammenleben aber als bloßes Zuſchauen iſt Null, alſo ſchon nach allgemeinen ethiſchen Principien nicht zu billigen, denn das erſte Gebot iſt das der Liebe, die ſich nur erweiſet als Thätigkeit, indem man dem anderen zu Hülfe kommt. Es iſt alſo *eine Einwirkung natürlich und ſittlich poſtulirt*; durch dieſe wird die Operation beſchleunigt, die Entwikklung der Sinne gefördert.

Nun iſt aber hier noch etwas anderes zu erwägen. Vorzüglich die höheren Sinne, *Geſicht und Gehör, haben noch*

abgeſehen davon daß ſie Empfindung und Wahrnehmung bewirken, eine andere Duplicität. Wenn man ſie nämlich von ihrer mathematiſchen oder mechaniſchen Seite anſieht, ſo ſind ſie abſolutes Gemeingut. Sie haben aber auch eine artiſtiſche Seite, und in ſofern ſind ſie Talente, und das Talent hängt von ihnen ab, ſo daß in der Entwikklung des Sinnes die Indication liegt, ob ein Talent da iſt oder nicht. — Die mechaniſche Seite des Geſichts iſt Schäzung der Größe und Entfernung. Es giebt auch hier verſchiedene Grade der Fertigkeit, nicht gerade daß einer weiter ſieht als der andere, was nicht immer natürliche Anlage iſt, oft bloß Folge der Uebung, ſondern in Beziehung auf das Augenmaaß; aber das iſt doch ein Gemeingut, und darin ſollten es eigentlich alle Menſchen gleich weit bringen, weil hier nichts von dem ſpecifiſch individuellen was man Talent nennt, hinzukommt; denn es liegt im Gebiete des Mechanismus, durch ſtufenweiſe Application und mechaniſche Operation kann es erworben werden. Dagegen der Sinn für die Differenz in Beziehung auf alles was Wohlgeſtalt betrifft, liegt auf Seite der Kunſt, und darin können es nicht alle gleich weit bringen. Schon in der erſten Entwikklung zeigen ſich Differenzen. — Ebenſo iſt es bei dem Gehör. Das richtige Vernehmen und die richtige Abſchäzung der Differenz der Töne in Beziehung auf Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche, das iſt die rein mechaniſche Seite des Sinnes. Aber das Wohlgefallen an der Harmonie der Töne und überhaupt an dem gemeſſenen Ton im Gegenſaz gegen den bloßen Schall oder Laut, das iſt die artiſtiſche Seite des Sinnes. Wir werden alſo dieſe beiden Seiten der Sinne zu unterſcheiden haben, wenn die pädagogiſche Thätigkeit ſich auf die Entwikklung derſelben richten ſoll.

Wenn nun doch auch hier eine Einwirkung ſtattfinden muß: ſo fragt ſich zunächſt, ob ſie auch irgend wie hemmend auftreten darf. Was man zu hemmen hat liegt im natürlichen Gang der Dinge. Das Kind kommt aus der Dunkelheit, wenn

es an das Licht geboren wird; bei der Geburt öffnet ſich das Auge erſt dem Licht, aber es iſt in Beziehung auf ſeine nervöſe Kraft noch ſehr ſchwach und muß vor zu ſtarken Lichteindrükken behütet werden. Dieſe Behütung iſt das erſte. Sobald aber die Operation der Wahrnehmung beginnt, ſo wird das auch Trieb in dem Kinde, und es will nun ſehen: dann muß man es ebenſo vor zu großer Dunkelheit behüten, weil es ſich ſonſt vergeblich anſtrengen würde Gegenſtände zu erkennen. Hier zeigt ſich die pädagogiſche Thätigkeit zunächſt darin, daß man die Organe in derjenigen Sphäre erhalte in der ſie als Wahrnehmungsorgane ſich ungeſtört entwikkeln können, und demnach vor zu großem Lichtreiz und vor zu großer Dunkelheit ſchüze, damit ſie nicht bloße Empfindungsorgane werden. — Die artiſtiſche Seite betreffend bietet ſich uns die Erfahrung dar, daß in der erſten Entwikklung das Talent ſich ſehr ungleichartig zeigt; eine beſtimmte Vorausſezung worauf man eine Theorie bauen könnte, giebt es nicht. Die pädagogiſche Einwirkung könnte nur willkührlich ſein, alſo verwerflich. Es kann hier keine andere pädagogiſche Thätigkeit geben als die Beobachtung, um nichts beim Kinde zu verſäumen, und die Vorſicht, die Entwikklung ſo zu leiten daß dieſe Beobachtung auch gemacht werden kann. Da ſomit auf der artiſtiſchen Seite in dem erſten Abſchnitt die Einwirkung nur negativ ſein kann, ſo muß man deſto mehr die mechaniſche Seite zu entwikkeln ſuchen, ſoweit es ohne die Sprache möglich iſt.

Wenn wir nun dasjenige näher betrachten was poſitiv zur Entwikklung der Sinne geſchehen kann: ſo wird nur in Beziehung auf die niederen Sinne *) nöthig ſein zu er-

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Der Geſchmakksſinn ſcheint ſchon jezt eine beſondere Wichtigkeit zu haben, da die Nahrungsmittel am Ende dieſer Periode immer mannigfaltiger werden. Man muß hier das ſubjective vom objectiven ſorgfältig unterſcheiden. Das ſubjective, Abneigung gegen Uebelgeſchmakk und Zuneigung zu Wohlgeſchmakk, iſt in dieſer Periode etwas widernatürliches, erſt ſpäter tritt es ſtärker hervor. Was

innern daß auf ſie nicht poſitiv entwikkelnd einzuwirken iſt, weil ſonſt nur würde eine Verwirrung hervorgerufen und die Luſt erregt werden. Es hat ſich dies uns ſchon von einem anderen Geſichtspunkt aus ergeben. Wir werden alſo hier nur vorzugsweiſe das Geſicht und Gehör, dann aber auch den Taſtſinn in das Auge faſſen.

Es kommt eigentlich bei der Entwikklung der Sinne auf zweierlei an, auf den Unterſchied der verſchiedenen Eindrükke und auf den Unterſchied des Maaßes. Ueber das erſte kann man jedoch in dem erſten Abſchnitt ſich ſchwer vergewiſſern; die Hauptſache in dieſer Beziehung fällt in die ſpätere Zeit der Entwikklung. In dem erſten Entwikklungsſtadium hat man nur dafür zu ſorgen, daß die Differenz der Eindrükke dem Auffaſſungsvermögen des Kindes adäquat ſei; und dies iſt bei dem Geſichtsſinn noch weſentlicher als beim Gehör. Dann aber muß darauf geachtet werden, daß ein Wechſel der Eindrükke, eine Mannigfaltigkeit der Gegenſtände dem Kinde ſich darbiete; aber ebenſo, daß die Ruhe des Wahrnehmens begünſtigt werde. Was das andere das Maaß betrifft, ſo iſt das einer der wichtigſten Gegenſtände in Beziehung auf das Gehör. Durch das Gehör bildet ſich der Tact, und dieſen hat jeder Menſch als weſentliches Lebenselement in der Circulation und Reſpiration in ſich: er kommt aber auf dieſe Weiſe am ſpäteſten zum Bewußtſein. Das beſtimmte Maaß in äußeren Eindrükken entwikkelt zuerſt dieſen Sinn, und leicht faßt auch das Kind den Tact der Töne auf; daher iſt es ein ſehr richtiger Inſtinct, daß man den Kindern in dieſer Zeit viel vorſingt. Die articulirten Töne nehmen ſie noch nicht wahr — ſie können das

---

aber die objective Seite, das Erkennen der Gegenſtände an dem Geſchmakk betrifft: ſo iſt dies ein Fortſchritt der ſich an den Gebrauch der Nahrungsmittel ſelbſt anſchließen muß. Die Trennung zwiſchen beiden Seiten muß aber ſogleich praktiſch gemacht werden; man darf den Kindern nicht einen Uebelgeſchmakk erſparen wollen, etwa ſo daß man die Arzenei verſüßt: dies würde nur die Luſt befördern.

articulirte erſt dann wenn die Sprache ſich entwikkelt, auffaſſen — aber wol die gemeſſenen Töne, wodurch ihnen der erſte Grund gegeben wird zur Auffaſſung des Maaßes und der Ordnung. Tact und Rhythmus machen bald einen ſichtbaren Eindrukk auf die Kinder. Wenn Kindern im Tact und Rhythmus vorgeſungen wird, ſo wird dadurch der Sinn des Gehörs geübt. Es iſt aber in dieſer Zeit immer ein bedeutendes Moment, wenn das Gehör ſich entwikkelt; denn die Wirkung der Gehöreindrükke iſt von großem Einfluß auf die Stimmung des Kindes. Die Einwirkung auf die Stimmung durch das gehörte liegt im Unterſchiede des Maaßes; ſie ſezt das muſikaliſche voraus. So bedient man ſich bei den Kindern des Geſanges einmal um ſie einzuſchläfern: hier iſt es vorzüglich die große immer wiederkehrende Einförmigkeit, wodurch dieſe Wirkung hervorgebracht wird; dann aber auch um ſie aufzuheitern, ſo oft ſie ein unangenehmes Gefühl haben und äußern. Es iſt das nur zu billigen: die Aufmerkſamkeit wird im lezteren Fall erregt, das Erkennen eingeleitet und der Sieg errungen über die von innen ausgehende traurige Stimmung. — Was das Geſicht betrifft, ſo geht das Wiedererkennen der Eindrükke zuerſt von perſönlichen Verhältniſſen aus. Die Kinder erkennen zunächſt die Mutter wieder; dies pflanzt ſich auf die Hausgenoſſen fort. Nun muß man ihnen auch ſchon Gegenſtände zum Handhaben geben; dadurch befeſtigt ſich auch ein Erkennen der Gegenſtände, der Wille äußert ſich zugleich. Sobald hernach die willkührlichen Bewegungen ſich entwikkeln, ſo bildet ſich von ſelbſt das Maaß für die Entfernung. — Der Taſtſinn trägt noch wenig in der früheſten Zeit zum Erkennen der Gegenſtände bei. Die Kinder haben zwar die natürliche Neigung die Geſtalten die ſie ſehen zu berühren, aber es geht dies doch zunächſt nur auf eine beſtimmte Willensäußerung aus als Manifeſtation ihrer Perſönlichkeit, und es iſt nicht vorauszuſezen daß ein Erkennen dadurch hervorgebracht wird, weil die Geſichtseindrükke unbedingt überwiegen. Es gehört aber zur Entwikklung des menſchlichen im Kinde, daß ſie greifen und

handhaben wollen: ſie kommen ſo zum Bewußtſein ihrer Wirkſamkeit auf Gegenſtände. Dies muß man alſo nähren. Wenn gleich die Kinder bei dieſen Verſuchen Gegenſtände zu handhaben, Schaden verurſachen und ſich ſelbſt Schmerzen bereiten können: ſo darf man deshalb dieſen Verſuchen nicht entgegentreten; nur wird man möglichſt Sorge tragen müſſen daß der Nachtheil nicht eintrete. Ganz verkehrt wäre aber in den Fällen wo das Kind Schaden angerichtet hat, es zu beſtrafen. Das Kind kann den Zuſammenhang nicht auffaſſen, verfährt alſo auf ganz unbewußte Weiſe, und die Strafe wäre dann eine Grauſamkeit.

So haben wir den ganzen Kreis in welchem ſich in dieſem Abſchnitte das Leben noch bewegt, gemeſſen. Wiewol noch eine Menge von Cautelen hätte für dieſe erſte Entwikklungszeit gegeben werden können, ſo iſt doch abſichtlich dies unterlaſſen. Es folgt ja von ſelbſt, wie im einzelnen zu verfahren ſei, wenn man nur immer von der urſprünglichen Cautel ſich leiten läßt, daß nämlich jede pädagogiſche Thätigkeit von dem Verhältniß der Liebe ausgehen müſſe. Dieſes Verhältniß muß man, wie es ſich aus dem geſellſchaftlichen Leben entwikkelt, fortwirken laſſen. Deshalb verſteht es ſich auch ganz von ſelbſt, daß man die natürliche Heiterkeit der Stimmung muß zu erhalten ſuchen. Aber da in der Praxis ſehr häufig Verſehen vorkommen die von den nachtheiligſten Folgen begleitet ſind, möchte es zwekkmäßig ſein noch einige Vorſichtsmaaßregeln nachzuholen. Es ſind beſonders die Eindrükke auf das Gehör, die den Schrekk hervorbringen; Geſichtseindrükke, die oft damit verbunden werden, erzeugen die Furcht. Beſonders erhöhte verſtärkte Stimme iſt ſchon geeignet Schrekk zu verurſachen; und wenn eine Entſtellung der Geſichtszüge hinzukommt, ſo flößt man wol dem Kinde auch Furcht ein. Daß man beides aufs äußerſte zu vermeiden habe, iſt eine weſentliche Regel. Der Schrekk iſt ein momentanes Aufheben des Zuſtandes der Beſonnenheit; ſo etwas ſoll durchaus nicht ſtattfinden. Das weibliche Geſchlecht iſt wegen der größeren Reizbarkeit der Nerven

dem Schrekk mehr ausgeſezt; es kann aber auch bei dieſem in der Kindheit ſchon der Grund dazu gelegt werden, dies noch mehr zu entwikkeln oder zu verhüten. Könnten und dürften die Kinder immer in einem Zuſtande geſpannter Aufmerkſamkeit erhalten werden: ſo würden ſie manchem ausgeſezt werden können was in einem mehr unbeſchäftigten Zuſtande leicht Schrekk hervorruft. Allein es geht dies nicht an; es würde auch in vieler Rükkſicht nachtheilig ſein. Alle pädagogiſchen Thätigkeiten die in den erſten Abſchnitt fallen, dürfen in keiner Weiſe ſehr zuſammengedrängt werden; die erſten Stufen des geiſtigen Lebens müſſen ſich ohne Ueberreizung entwikkeln; und wenn die Kinder durch irgend etwas intereſſirt und geſpannt werden, ſo darf man einen ſolchen Zuſtand nie lange dauern laſſen. Das Leben muß ſich in einer gewiſſen Ruhe in dieſer erſten Zeit entwikkeln. Unſere Cautel iſt daher, den Schrekk abzuwehren, wenigſtens ihn nie ſelbſt zu erregen; und iſt dennoch ein Schrekk verurſacht, gleich etwas zu thun um ihm entgegenzuwirken und die Lähmung aufzuheben. — Noch viel weniger darf man irgend etwas dulden was Furcht einflößt; denn in dieſer iſt ſchon eine ſittliche Beziehung, und nichts iſt dem ſittlichen mehr entgegen als die Furcht. Die meiſten Uebel woran die Menſchheit laborirt, entſtehen aus der Feigherzigkeit, deren Grund die Furcht iſt. — Das natürliche Verhältniß zwiſchen den Kindern und den Erwachſenen iſt das Vertrauen; das Kind hat an dieſen ſeine Lebensſtüze, dies muß ihm immer zum Bewußtſein kommen: dann bleibt es in der Liebe. So ſollte es auch im Leben überhaupt ſein. Sobald die Furcht entſteht, wird das Vertrauen aufgehoben und die Liebe ausgetrieben: es zeigt ſich der Widerſpruch, das Bewußtſein des Gegenſazes wird entwikkelt, und die Selbſtſucht entſteht, welche nichts anderes iſt als die Perſönlichkeit unter den Gegenſaz gebracht, alſo zur Oppoſition. Vorzüglich darauf bezieht ſich das früher geſagte, daß man ſich hüten müſſe Verlangen in dem Kinde zu erwekken das man nicht befriedigen

kann. Regt ſich auf ganz natürliche Weiſe ein Verlangen das ſeine Befriedigung nicht finden kann, ſo iſt das eigentlich eine Art der Prüfung; das ſo von ſelbſt entſtehende zu ertragen, muß das Kind gewöhnt werden, weil auf dieſe Weiſe der ſittliche Charakter gebildet wird. Aber es iſt auch ganz etwas anderes, wenn das Leben ſelbſt die Prüfung herbeiführt, als wenn abſichtliche alſo willkührliche Prüfungen von Menſchen auferlegt werden: dies iſt ſtets zu vermeiden, weil es eine Schwierigkeit in ein Verhältniß hineinbringt das ohnehin ſchon genug Schwierigkeiten hat. Ueberall muß man bei den Einwirkungen auf das Kind darauf ſehen, daß durch nichts das natürliche Verhältniß geſtört werde, und daß es keine Lebenshemmung erfahre die es mit Grund auf den Erzieher zurükkführen könnte: dadurch würde nur der Gegenſaz hervorgerufen werden. Wenn wir das ganze ſittliche Leben betrachten, ſo beſteht die Vollkommenheit deſſelben darin, den Gegenſaz aufzuheben. Der Gegenſaz entwikkelt ſich vermöge des böſen, der Sünde. Er würde gar nicht hervortreten können bei einer reinen Unſchuld: aus einer ſolchen geht die vollkommenſte Sittlichkeit hervor, weil nur dann wenn die Perſönlichkeit auf keine Weiſe mit dem gemeinſamen Leben in einen Gegenſaz tritt, die Entwikklung vollkommen harmoniſch iſt; und nur in Folge einer ſolchen Harmonie des einzelnen mit dem gemeinſamen geſtaltet ſich das Leben durchaus ſittlich. Aber der Gegenſaz iſt da; eben darum iſt kein Grund die Entwikklung deſſelben abſichtlich zu fördern: ſondern vielmehr, man muß ſuchen das Bewußtſein der Uebereinſtimmung zu erhalten und den Gegenſaz ſo viel als möglich hinauszuſchieben. Deshalb muß in der Familie alles darauf gerichtet ſein, daß die Kinder in dieſem gemeinſamen Leben die Förderung ihres eigenen haben.

II. Beziehung auf den zweiten Abſchnitt.

Wenn wir nun als Grenze des erſten Abſchnittes die Aneignung der Sprache geſezt haben: ſo fragt ſich, was ge-

ſchehen kann und geſchehen muß um die Sprache zu entwikkeln. Daß die Kinder auf Töne, beſonders auf die menſchliche Stimme merken — der Sinn für dieſe entwikkelt ſich ſpecifiſch, und die anderen Töne, wenn auch ſtärkere, faſſen die Kinder nicht ſo auf wie die menſchliche Stimme — dies iſt offenbar eine beſtimmte Aeußerung von dem ſich ſelbſt erkennen des menſchlichen; ohnerachtet das Kind noch nicht das menſchliche auf ſo beſtimmte Weiſe in ſich hat wie es ſich in der Sprache ausdrükkt: ſo achtet es doch ſchon ſehr früh auf die menſchliche Stimme. Es vernimmt zunächſt nur die articulirten Töne, ohne ſie ſelbſt hervorbringen zu können; das Beſtreben articulirte Töne hervorzubringen lehnt ſich an die Nachahmung. Die Sprache ſelbſt kann das Kind ſich nicht aneignen in dieſer früheren Zeit; die articulirten Töne ſind nur das materielle, die Verbindung derſelben mit der Vorſtellung iſt das logiſche, und nur dies beides zuſammen bildet die Sprache in ihrem eigentlichen Lebensgehalt; die Aneignung der Sprache umfaßt alſo auch beides. Das erſte bedeutſame was die Kinder ſich aneignen, iſt das pantomimiſche. Was in dem Ausdrukk des Geſichts liegt, fühlen ſie recht gut; Bewegungen des Zorns, des Unwillens, Aeußerung der Freude unterſcheiden ſie genau. Wie bei ihnen ſelbſt die erſte Willensäußerung in ihren Bewegungen iſt: ſo erkennen ſie auch den Willen anderer zuerſt in den Bewegungen anderer und in dieſen ſich ſelbſt. Will man ihre Aufmerkſamkeit auf Gegenſtände lenken, ſo iſt dies bloß durch abſichtliche Bewegung zu bewerkſtelligen. Soll nun das Kind von der Auffaſſung des pantomimiſchen einen Schritt weiter geleitet werden, zunächſt zur Auffaſſung und Nachahmung der articulirten Töne: ſo kommt es darauf an, beides die Gegenſtände durch deren Bewegung zunächſt die Aufmerkſamkeit erregt wird, und die articulirten Töne zuſammenzuführen. Erſt wenn dieſer Proceß im Gange iſt, daß das Kind zugleich auf den Gegenſtand und auf den Ton der zur Bezeichnung des Gegenſtandes dient, merkt und beides verbindet und auf ein=

ander bezieht, beginnt auch allmählig das Aneignen der Sprache. Das erſte was ſich nun entwikkelt, iſt ein mehr bewußtloſes Nachahmen. Die eigentliche Entwikklung ſchreitet fort, indem die Sprachwerkzeuge ausgebildet werden; die Aufmerkſamkeit auf die feineren Unterſchiede der Gehörwerkzeuge wird geſpannt. Hier tritt eine Differenz ein. Die Eindrükke auf das Gehör welche die Conſonanten hervorbringen, ſind etwas ſehr kleines im Verhältniß zu den Eindrükken der gemeſſenen Töne; daher die Verwechſelung der Conſonanten die ähnlich klingen oder eine ähnliche Bewegung erfordern ſehr gewöhnlich iſt. Da kann man natürlich und muß in dem Nachahmungsproceß den Kindern zu Hülfe kommen und den Proceß richtig leiten; nur immer unter der Bedingung das abſichtliche nie zu lange fortzuſezen. Es iſt übrigens auch nicht ſo viel daran gelegen, wenn in der erſten Production ſolche Verwechſelung vorkommt oder eine Unfähigkeit einzelne Sprachelemente hervorzubringen: nur muß je mehr ihr Bewußtſein erwacht, ihnen ſelbſt das mangelhafte und falſche begreiflich gemacht werden. Am allerwenigſten darf man aber, wie wol häufig geſchieht, das fehlerhafte nachſprechen, weil eine Nachahmung der Art das Gefühl für die Unterſcheidung des richtigen und unrichtigen abſtumpft: dies Unterſcheidungsvermögen kann aber nur durch den Ausdrukk der Billigung oder Mißbilligung angeſpannt werden. Gleichgültigkeit derer welche mit den Kindern leben, gegen das falſche und mangelhafte, macht dieſe ſelbſt gleichgültig. — Der Anfang der Sprachaneignung überhaupt beginnt nur, wenn zu dieſen mechaniſchen Elementen das logiſche hinzukommt; dies geſchieht, wie wir geſagt haben, wenn die Gegenſtände und die Töne zugleich des Kindes Aufmerkſamkeit feſſeln. Offenbar wird nun hier im Anfang eine große Verwirrung herrſchen, indem man ihm nicht deutlich machen kann was eigentlich ſo genannt werden ſoll, der ganze Gegenſtand oder nur ein Theil deſſelben, und ähnliches. Eine genaue Beobachtung iſt hier erforderlich, damit man jede entſtehende Verwirrung

erkenne, um ihr entgegenwirken zu können. Schon hier werden ſich in der Aneignung der Sprache die Differenzen des Talentes zeigen, bei einigen die größte Leichtigkeit in der Aneignung, bei anderen die größte Langſamkeit verbunden mit den häufigſten Verwirrungen. Es iſt deshalb beſonders nothwendig dem ſchwachen zu Hülfe zu kommen und ihn zu unterſtüzen, obwol die Differenzen ſich nicht ganz werden ausgleichen laſſen. *)

Wir ſind hiemit an das Ende des erſten Abſchnittes gekommen, und die zulezt genannten pädagogiſchen Einwirkungen bilden den Uebergang zu dem zweiten Abſchnitt; denn alles was auf Entwikklung des Sprachvermögens in dem erſten Abſchnitt vorkommen kann, iſt propädeutiſch für die Aneignung der Sprache ſelbſt, deren Entwikklung im zweiten Abſchnitt vor ſich geht. Eine ähnliche Bewandtniß nun hat es mit der

Willensentwikklung. Es fragt ſich, was in dieſer Beziehung ſchon im erſten Abſchnitt geſchehen ſoll, in ſo fern der Wille als anfangendes Streben nach Selbſtändigkeit und als in Oppoſition gegen die pädagogiſche Thätigkeit betrachtet werden kann. Sobald die willkührlichen Bewegungen ſich mit Bewußtſein conſolidiren, und ſobald bezeichnende Bewegungen auch ſchon vor der Sprache vorkommen: ſo iſt eigentlich auch Willensäußerung da, und es iſt immer möglich daß das Kind ſeinen eigenen Willen dem älterlichen und erziehenden Willen entgegen habe. Es wird auch dies einer pädagogiſchen Thätigkeit unterliegen, deren Qualität wir aber nur genauer erkennen, wenn wir uns klar gemacht haben was in Hinſicht auf die Entwikklung des Willens der entſcheidende Einfluß der Sprache iſt. Es fragt ſich, Muß etwa die Behandlung

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Eigentliche Uebungen in dieſem Alter mit den Kindern vorzunehmen, iſt nicht Zeit; denn gewöhnlich werden ſie unnöthig und ziehen ein für das Kindesalter zu großes Intereſſe auf ſich. Die Beſchleunigung wäre Ueberreizung. Man ſorge nur dafür, daß die Kinder ſtets rein ſprechen hören: dann werden durch das Ohr die Sprachwerkzeuge nach und nach gebildet.

des Kindes mit Rükkſicht auf die Willensentwikklung eine ganz andere ſein nach Aneignung der Sprache als vorher? Vermittelſt der Sprache kann man wie es ſcheint dreierlei bewirken, eine Ueberzeugung wodurch die Oppoſition aufgehoben wird, die Ueberredung durch Hoffnung, und die Ueberredung durch Furcht. Die Ueberzeugung freilich kann durch die Sprache allein bewirkt werden: indeſſen wenn auch die Sprache ſchon entwikkelt iſt, ſo iſt vielleicht noch nicht die Zeit da, den Kindern eine Ueberzeugung zu geben um dadurch auf den Willen zu wirken. Und dürfte Ueberredung durch Hoffnung oder Furcht bei dem Kinde nach Aneignung der Sprache angewendet werden, weil Ueberredung durch Sprache möglich wäre: ſo dürfte ſie auch vor Aneignung der Sprache ſtattfinden, weil auch ohne Sprache, ſobald es nur bezeichnende Bewegungen giebt und das Kind dieſe verſteht, Verſprechungen und Drohungen ſich laſſen bemerklich machen. Eine hemmende pädagogiſche Thätigkeit iſt alſo auch ſchon im erſten Abſchnitt möglich. Aber wir gerathen auf dieſe Weiſe in ein Dilemma hinein, aus welchem herauszukommen nicht leicht ſcheint. Wir haben einerſeits früher geſagt, daß die hemmende pädagogiſche Thätigkeit nur eine ſecundäre ſein dürfte, die primäre aber die fördernde unterſtüzende. Hier nun ſcheint andererſeits die hemmende als urſprüngliche eintreten zu müſſen. Es wäre das alſo eine Ausnahme von unſerer Regel. Wollten wir nun dieſe nicht ſtatuiren, und nur hemmend auf das Kind wirken in ſpäterer Zeit: ſo würde doch immer vieles verſäumt werden, und auf dieſe Weiſe eine Oppoſition begründet werden, aus der Ungehorſam und Eigenſinn hervorgeht. Hier müſſen wir ſehen wie wir uns helfen können ohne unſere allgemeine Maxime umzuſtoßen und ohne dieſe nachtheiligen Folgen fürchten zu müſſen. Wir ſtellen die Regel auf, Der beſtimmten Willensäußerung des Kindes, welche dem älterlichen erziehenden Willen widerſpricht, iſt eine andere zu ſubſtituiren je früher deſto beſſer. Das heißt, die eigentliche Form die Oppoſition in dem Kinde zu beſeitigen iſt

dieſe, daß man in ihm wenn es nach verbotenem verlangt, einen anderen Willen entwikkelt und alſo den Willen auf einen anderen Gegenſtand lenkt. Je früher dies geſchieht, deſto weniger kommt die Oppoſition zum Bewußtſein; die Kinder bleiben unter der natürlichen Leitung, ihrer in der Entwikklung begriffenen Freiheit geſchieht kein Eintrag, und es kommt keine Verunreinigung in den Willen. Das aber iſt Verunreinigung des Willens, wenn ſie aus Furcht oder Hoffnung gehorchen: dies iſt kein Gehorſam ſondern Luſt. Das Kind muß im natürlichen Gefühl ſeiner Abhängigkeit gehorchen, und doch darf dabei ſeine Freiheit nicht gefährdet werden; dieſe wird nicht gefährdet wenn es von ſeinem erſten Willen zu einem anderen übergeht, es iſt ſeine eigene freie Handlung; das Abhängigkeitsgefühl wird nicht zerſtört, denn es iſt ſich bewußt der Leitung der erziehenden. Unſere Formel ſcheint für dieſen Abſchnitt die einzig richtige zu ſein, weil ſie alle Schwierigkeiten vermeidet und ihren Zwekk erreicht ohne anderen pädadogiſchen Thätigkeiten in den Weg zu treten. Natürlicherweiſe darf man keine Luſt erregen, *) keinen Willen hervorrufen, wovon man unter anderen Umſtänden wieder ablenken müßte. Sobald nur die willkührlichen Bewegungen da ſind, wird man die Kinder auch immer auf eine Thätigkeit führen können die ihnen zuſagt. Je mehr man ſie nur vor einer zu verbietenden Luſt ableiten kann durch ſolche Reize die auf das Erkennen einen Einfluß haben, und je mehr man ſie veranlaßt zu verſuchen Gegenſtände zu handhaben: deſto mehr wird man unter allen Umſtänden den fortwährenden Zwekk dieſer Periode erreichen

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Ein Fehler, ſehr häufig gemacht, iſt dies, wenn man die Kinder um ſie nicht zu betrüben indem man genöthigt iſt abzuſchlagen, von einer Thätigkeit ablenkt und ihnen einen Genuß gewährt. So bietet man als Surrogat für die Thätigkeit den Genuß. Im groſſen angeſehen, z. B. wenn ein Volk für die Freiheit Genuß ſich bieten läßt, ein verächtlicher Zuſtand. Man gewöhnt ſo die Kinder die Thätigkeit auf den Genuß zu beziehen: dies iſt gemein.

und die freien Bewegungen benuzen um daran die Entwikklung des Willens richtig zu leiten.

Nun aber iſt noch ein anderer Fall möglich. Wenn nämlich der erziehende Wille der urſprüngliche iſt, die Kinder alſo etwas thun ſollen was ſie nicht wollen: ſo iſt das etwas anderes als wenn ſich in ihnen urſprünglich etwas entwikkelt was die Aeltern nicht wollen. Hier iſt um ſo mehr große Vorſicht zu beobachten, je weniger eine beſtimmte Verſtändigung möglich iſt, da die Sprache noch nicht entwikkelt iſt. Solche Fälle ſind ſo viel als möglich zu vermeiden. Die Form in der ſich der erziehende Wille ausſpricht, iſt zwiefach, die gebietende befehlende Form, und die bloß erregende d. h. fragende oder vorſchlagende Form. Wo man mit der lezteren angefangen hat, da wäre es ein Widerſpruch hernach zu gebieten und auf die eigentliche Willensrichtung keine Rükkſicht zu nehmen. Die erſte Regel iſt hier dieſe, Nichts darf man den Kindern zuerſt vorſchlagen was man nachher in einen Befehl verwandeln will oder muß. Wenn wir etwas vorſchlagen: ſo wollen wir nur die Selbſtthätigkeit die Selbſtbeſtimmung hervorlokken; dieſe aber zerſtören wir wieder, wenn wir in dem Fall daß die Kinder nicht wollen, befehlen; es entſteht Eigenſinn und wir erregen in den Kindern einen Widerwillen gegen unſeren Willen. Alle Nekkerei haben wir ſchon aus dem pädagogiſchen Kreiſe verbannt, ſelbſt wenn die pädagogiſche Thätigkeit nur in der Form des Spieles mit den Kindern auftritt: wieviel mehr auf dem Gebiete des Ernſtes. Dann iſt aber die zweite Regel eben ſo nothwendig, Wenn etwas als Befehl ausgeſprochen iſt, ſo muß es auch zur Ausführung kommen; ſonſt verlieren die Kinder den Glauben an den eigentlich gebietenden Willen. Auch dagegen fehlt man ſehr oft; die Kinder merken ſehr leicht dieſe Schwäche der erziehenden, und ſuchen durch Zeichen der Unluſt und Schmeichelei das Gebot zu hintertreiben und den Willen der erziehenden zu brechen. Gelingt ihnen dies, dann iſt die Autorität verloren. Den aufgeſtellten zwei Hauptregeln

kommt noch eine dritte zu Hülfe, Eben deswegen weil das einmal befohlene durchaus geſchehen muß, ſo darf man nichts befehlen was nicht nothwendig zu befehlen iſt. Es iſt dies die ganz nothwendige Compenſation, ſchon aus rein ethiſchen Principien zu rechtfertigen, auch wenn es gar keine eigentlich pädagogiſche Thätigkeit gäbe. Man ſoll jedes Menſchen Selbſtändigkeit achten, und nie ſoll der einzelne dem einzelnen in dieſer Beziehung entgegentreten, ſondern nur wenn er es im Namen des ganzen dem beide angehören, thun kann. Nun wird das Kind in den Fällen wo es ſich um einen Befehl handelt, als ein ſolches geſezt in dem ſchon Selbſtthätigkeit iſt: ſo muß es auch demgemäß geachtet und behandelt werden. Was geboten werden muß, das iſt hier das was die Aeltern aus dem Standpunkt des ganzen, dem auch die Kinder angehören, gebieten können. Die pädagogiſche Thätigkeit iſt hier die Anwendung des allgemeinen ethiſchen Princips. — Was wir hier aufgeſtellt haben, das muß die pädagogiſche Thätigkeit auch im zweiten Abſchnitt dieſer Periode leiten ſo lange bis der Zeitpunkt eintritt wo man fragen kann, Iſt durch die Sprache auf die Ueberzeugung einzuwirken auch in Beziehung auf den Willen? Es wird aber auch dann nur eine Veränderung in der Form des Verkehrs, eine Erleichterung gegeben ſein.

Zweiter Abſchnitt der erſten Periode.

Einleitung. Uebergangszeit. Allgemeines Bild der fortſchreitenden Entwikklung.

Der Punkt welcher die beiden Abſchnitte der erſten Periode trennt, iſt die Aneignung der Sprache. Die Sprache iſt nun gegeben; das Kind kann durch die Sprache ſeinen Willen äußern, die Thatſachen ſeines Bewußtſeins bezeichnen; es kann Säze bilden, wenn auch nur unvollkommene ungrammatiſche. Die grammatiſchen Fehler ſind noch nicht von Bedeutung; der entſcheidende Punkt iſt eingetreten, von wo

an auch die mechaniſche Unvollkommenheit geregelt werden kann. Hierüber haben wir nun noch, ehe wir die fortſchreitende Entwikklung in dem zweiten Abſchnitt im einzelnen verfolgen, im allgemeinen dies eine zu beachten, Was die Erziehung zu thun habe in Beziehung auf dieſe mechaniſchen Unvollkommenheiten. Wir geben dieſer Betrachtung hier am Eingange des zweiten Abſchnittes ihren Raum, weil dieſer Gegenſtand gerade in der Uebergangszeit aus dem erſten Abſchnitt in den zweiten von Bedeutung iſt.

Es iſt nicht zu verkennen, daß der Typus des menſchlichen Verſtandes, die Subſumtion des einzelnen unter das allgemeine, die Hervorbringung der Regeln, zuerſt bei dem Kinde auf beſtimmte Weiſe in dem Geſchäft der Aneignung der Sprache ſich entwikkelt; es erzeugen ſich Ideen. Beides iſt eigentlich eines und daſſelbe, daß die Gegenſtände im Bewußtſein allgemeine Vorſtellungen werden und daß ſie durch das Wort ausgeſprochen werden; dies iſt die Subſumtion des einzelnen unter das allgemeine; denn das Wort bezeichnet bloß das allgemeine, nicht den einzelnen Gegenſtand. Sobald nur der Sinn für die Beugungsfähigkeit der Sprache ſich entwikkelt, ſuchen auch die Kinder Regelmäßigkeit; ſie bilden ſich aber für alles natürliche Regeln auf andere Weiſe als ſie in der Sprache gegeben ſind; ſie erkennen durchaus keine Ausnahmen an und machen ſich ihre eigene Grammatik, die nicht die wirkliche iſt. Es iſt dies eine Fortſezung zu der erſten Production der articulirten Töne. Da entwikkelt ſich auch einiges rein aus Nachahmung, anderes aus einem freien Spiel der Sprachwerkzeuge mit der Abſicht zu ſprechen. Sie bilden ſich ganz neue Wörter um gewiſſe Gegenſtände zu bezeichnen. Hier tritt die freie Thätigkeit des Menſchen auf als Sprache erfindend. Allmählig aber wird das Kind von der Gewalt des beſtehenden ergriffen; es giebt immer ſein ſelbſtgeſchaffenes auf und ahmt nun nach. Derſelbe Proceß findet in Beziehung auf die Beugung ſtatt. Da dies Selbſtſchaffen und Bilden ein ziemlich deutliches Zeichen der Entwikklung der Intelligenz iſt, ſo iſt

erklärlich, wie die erziehenden ihre Freude haben an dieſer kindiſchen Sprachbildung. Soll man nun in Beziehung auf dieſen zweiten Theil der Sprachentwikklung, die Bildung des grammatiſchen, den Kindern nachgeben, oder ſoll man von Anfang an durch conſequente Thätigkeit auf beſtimmte Weiſe regeln? Geht das erſte ſo weit daß man den Kindern nachſpricht und in ihre Sprachbildung eingeht: ſo iſt das fehlerhaft, weil man das Verhältniß umkehrt und den Schein erwekkt als lerne man etwas von ihnen; es iſt dies eine Nekkerei im großen. Die Kinder nehmen bald wahr daß man ihnen nachgiebt, und ſo glauben ſie leicht daß ſie ihren Willen durchſezen können bei den erwachſenen und dieſe beherrſchen. Was aber das zweite betrifft, wenn man die Beſchleunigung der Sprachrichtigkeit ſo weit treibt daß man jeden Fehler der Kinder corrigirt: ſo iſt das pedantiſch. Was iſt alſo das rechte? Die Kinder ſprechen wie alle Menſchen um zu ſprechen oder um gewiſſe Zwekke zu erreichen. Sprechen ſie um zu ſprechen: ſo ſollen ſie dann auch ſprechen lernen; und in dieſem Fall kann man corrigiren und laſſe ihnen nie einen Fehler durchgehen. Sprechen ſie aber um etwas zu erlangen: ſo iſt die Sprache nur Mittel und tritt in den Hintergrund; ſie wollen durch ihr Sprechen die Aufmerkſamkeit der erziehenden auf das lenken was ihr Verlangen iſt. Sehen ſie nun daß die Aufmerkſamkeit ſich nicht auf ihr Verlangen ſondern auf die Redeweiſe richtet: ſo erregt das ihren Unwillen. Dies iſt nie zu billigen. — Die Luſt daß ſie ſprechen um zu ſprechen, darf nicht unterdrükkt, ſondern muß hervorgelokkt werden. Sobald ſie die Sprache bis auf einen gewiſſen Punkt ſich angeeignet haben, machen ſie auch darauf Anſpruch, daß man ſich mit ihnen unterhalte. Es tritt hier zuerſt das Verhältniß der Gleichheit ein. Aber auch in dieſem Fall darf man nicht von der allgemeinen Maxime abgehen, daß ſich die Kinder ſtets des Verhältniſſes der Unterordnung bewußt bleiben. Wenn die Ordnung des Lebens es fordert, ſo muß man ſie abweiſen mit ihrem Begehren Unterhaltung anzuknüpfen; aber auch dies

würde, wenn es zu oft geſchähe, die Entwikklung hemmen: alſo muß man dazu Zeit finden ohne durch die Willkühr der Kinder ſich von der beſtehenden Ordnung abbringen zu laſſen. Es knüpft ſich in Folge der Unterhaltungen ein neues Verhältniß an, von großer Wichtigkeit für die Entwikklung. Wenn die Familie vollſtändig iſt, aus Aeltern Geſchwiſtern und helfenden Gliedern beſtehend: ſo entſteht ein großer Nachtheil daraus, falls bloß die lezteren dem Verlangen der Kinder nachkommen. Es wird dadurch bei den Kindern eine große Vorliebe hervorgerufen gegen dieſe ihnen doch urſprünglich fremden, und die Liebe zu den Aeltern tritt zurükk. Die Mutter hat das erſte Recht. Wir haben gefunden, daß ſich an das pantomimiſche Spiel zwiſchen Mutter und Kind in der Periode des Säugens das erſte Sprachſpiel anſchließen muß: es iſt alſo auch der Mutter Beruf dies fortzuſezen; und ſie darf es ſich nicht nehmen laſſen ſich mit dem Kinde zu unterhalten, ſobald die Periode der Sprachentwikklung beginnt. Ebenſo muß der Vater auch daran Theil nehmen; er würde ſonſt nicht nur zu ſehr in den Hintergrund treten, ſondern ſeine pädagogiſche Thätigkeit würde auch einen zu herben Charakter annehmen. Freilich wird in den meiſten Fällen der Vater weniger dazu Zeit haben; das wird aber dadurch erſezt, daß ſo oft es geſchieht, dies für die Kinder eine beſondere Ehre iſt. Die Wichtigkeit dieſer Sprachübungen, die ſich an die Unterhaltung mit der Umgebung anknüpfen, leuchtet wol noch mehr ein, wenn wir bedenken daß hier für die Kinder, indem ſie dann überwiegend in dem Zuſtande der Ruhe ſind, die Quelle der Entwikklung des individuellen ſich öffnet.

Wir werden nun zuerſt darauf zu ſehen haben, was am Ende dieſes Abſchnittes eintreten muß. Es iſt der Uebergang in die größere Jugendgemeinſchaft, die den öffentlichen Unterricht genießt. In dieſem herrſcht eine beſtimmte Ordnung, eine beſtimmte Zeiteintheilung. Soll dieſe plözlich eintreten oder allmählig ſich entwikkeln? Alles plözliche Uebergehen iſt etwas gewaltſames; es iſt geeignet

Störungen hervorzubringen, weil es der Natur nicht gemäß iſt. Es muß ſich aber jeder Fortſchritt in der Erziehung an eine phyſiſche Entwikklung anſchließen, und dieſe iſt auch hier gegeben. Der erſte Gegenſaz der Lebensthätigkeit, der ſich auf die Zeit bezieht, iſt der zwiſchen Wachen und Schlafen. Im erſten Abſchnitt iſt dieſe Differenz noch an keine beſtimmte Ordnung gebunden. Anfangs iſt das Wachen bloß Unterbrechung des Schlafes, die aber allmählig zunimmt. Daß ſich der Gegenſaz an eine beſtimmte Zeit bindet, fällt ziemlich zuſammen mit der Entwikklung der Sprache; es wird nun hauptſächlich die Nacht die Zeit des Schlafes. Hier iſt alſo ſchon eine Indication zum Uebergang in die Ordnung; und es findet der Einwand nicht ſtatt, daß es naturwidrig wäre die Kinder an eine beſtimmte Ordnung zu gewöhnen. Nur muß dieſer Uebergang allmählig ſich entwikkeln und von dieſem von der Natur ſelbſt dargebotenen Punkt ſich nach und nach weiter verbreiten; Ernſt und Spiel iſt noch nicht ſtreng geſchieden: deshalb kann auch vieles noch nicht an eine beſtimmte Zeit gebunden ſein. Zunächſt bindet der Ernährungsproceß ſich immer mehr und mehr an beſtimmte Zeiten, und ſchließt ſich an die Zeitordnung in Bezug auf den Gegenſaz zwiſchen Schlaf und Wachen; ebenſo das Wechſeln der Kleidung, das Anziehen und Ausziehen beim Aufſtehen und Niederlegen bildet ſchon eine gewiſſe Ordnung. In dem eigentlich pſychiſchen Gebiete kann aber die Ordnung erſt ſpäter eintreten.

Es iſt aber noch in einer anderen Beziehung die Gewöhnung an Ordnung von Wichtigkeit. Die Kinder bedürfen der Dienſte anderer. Nun erſcheint immer wer die Dienſte leiſtet, als Mittel; der aber der ihrer bedarf, als Zwekk. Die erwachſenen ſind dann in dieſem Fall Mittel. Sehr leicht kann nun eine Umkehrung des ganzen natürlichen Verhältniſſes eintreten, daß die Kinder nämlich meinen, die erwachſenen ſeien um ihretwillen da. Viele Mütter wollen daher in dieſer Periode lieber ſelbſt dem Kinde Dienſte leiſten, und ſuchen zu vermeiden daß die Dienſtboten dies thun. Aber darin kann man

zu weit gehen und ganz ohne Grund; es iſt nicht nöthig und auch nicht möglich in Familien wo eine feſte Hausordnung beſteht. Die Dienſte die den Kindern geleiſtet werden, müſſen rein als Theil dieſer Hausordnung betrachtet werden, und die Kinder ſind gar nicht zu fragen, wie und wann ſie den beſtimmten Dienſt geleiſtet haben wollen. Das Gefühl der Abhängigkeit darf nie verloren gehen, und der Gedanke als wären ſie die Hauptſache, muß und wird dann in ihnen nicht aufkommen. Dies wird dann um ſo leichter ſich verhüten laſſen, je mehr die Dienſtleiſtungen an eine beſtimmte Zeit gebunden ſind, ſo daß es nicht einmal den Schein gewinnen kann als gehe der Impuls von den Kindern aus.

Nun laſſen Sie uns einen anderen Endpunkt betrachten. Wenn das öffentliche Leben für die Kinder angeht, dann treten ſie ſchon in einer gewiſſen Selbſtändigkeit auf, die ſich darin zeigt, daß ſie für etwas verantwortlich ſind, alſo auch, daß ihnen etwas anvertraut wird. Es muß ſich auch dieſe Selbſtändigkeit allmählig entwikkeln, damit ſie im Stande ſind dieſe Verantwortlichkeit zu löſen. Daraus folgt daß ſie immer mehr müſſen von den Dienſtleiſtungen anderer unabhängig gemacht werden. Denn mit einer ſolchen Abhängigkeit kann ihre Verantwortlichkeit nicht zuſammen beſtehen; z. B. ſie ſind in der Schule ſelbſt dafür verantwortlich, daß ſie zur rechten Zeit erſcheinen, und dürfen nicht ſich damit entſchuldigen wollen, daß ihnen die Dienſtleiſtung anderer Verzug gemacht habe. Dieſe Unabhängigkeit muß ihnen als ein Vorzug erſcheinen; keine Dienſtleiſtungen nöthig zu haben in Bezug auf das Ankleiden, und für ihre äußerliche Darſtellung die Verantwortlichkeit ſelbſt zu übernehmen, müſſen ſie zum Gegenſtand ihres Beſtrebens machen, um in dem künftigen öffentlichen Leben deſto gewiſſer unabhängig ſein zu können. So wie es nachtheilig iſt, daß ſchon in der früheſten Jugend die Kinder eine Art Herrſchaft auszuüben gewöhnt werden, weil auf dieſe Weiſe die Herrſchſucht ſich entwikkelt: ſo iſt es doch eben ſo nachtheilig ſie in jeder Beziehung in Abhängigkeit zu erhalten. Es wird ſich ein

erhöhtes Bewußtſein entwikkeln in ihnen, wenn ſie ſich in gewiſſer Beziehung als ſelbſtändig erſcheinen, und fühlen daß ſie keine fremden Dienſte mehr nöthig haben. Es iſt dies der erſte Schritt in der Entwikklung der perſönlichen Freiheit; der einzelne tritt ſo in der Ordnung der er angehört als frei auf. Fühlt ſich zwar der Menſch immer in Bezug auf Dienſtleiſtungen abhängig von anderen: ſo kann er wol das Bewußtſein der Herrſchaft bekommen, aber ganz verkehrt ohne das Bewußtſein der perſönlichen Freiheit. Es darf nun aber nicht die Gewöhnung der Kinder, ſich ſelbſt zu bedienen, aus einer beſonderen pädagogiſchen Thätigkeit hervorgehen, ſondern aus der Ordnung des Hauſes auf eine ganz natürliche Art. Denn wenn die Kinder wahrnehmen daß für ſie ganz beſondere Einrichtungen getroffen werden, die mit der gewöhnlichen Hausordnung nicht in Uebereinſtimmung ſtehen: ſo erſcheinen die Kinder ſich wieder als Zwekk, und das würde ſie in ein falſches Verhältniß ſezen. In Familien welche unvollſtändig ſind, in denen die Kinder ganz auf ſich und die Aeltern gewieſen ſind, weil es an Dienſtboten fehlt, ergiebt ſich das richtige einfache Verhältniß von ſelbſt. Das Bewußtſein der Selbſtändigkeit und der perſönlichen Freiheit erwacht viel eher, weil der Menſch genöthigt iſt für ſich ſelbſt zu ſorgen; freilich wird dies Bewußtſein dann ſpäter gewöhnlich durch ungünſtige Verhältniſſe unterdrükkt. In den höheren Ständen ſehen wir ſo häufig dieſe verkehrte Miſchung, eine Compoſition des Selbſtbewußtſeins, das Bewußtſein des Herrſchens und das Bewußtſein der perſönlichen Abhängigkeit von den Dienſtleiſtungen anderer. Das iſt die bei uns und in anderen Ländern vorkommende Caricatur der höheren Standesverhältniſſe, die perſönliche Freiheit iſt nicht die Baſis, und ſie halten dieſe Miſchung noch für einen Vorzug und beides die Herrſchſucht und ihre eigene Abhängigkeit für gleichmäßig vorzüglich. Bei ſolcher Miſchung von Herrſchaft und Abhängigkeit kann auch gar keine Tüchtigkeit der Geſinnung entwikkelt werden, welche wir

häufiger in ſolchen Ständen finden, wo jene Miſchung nicht ſtattfinden kann. Daher haben wir von Anfang an feſtgeſtellt, und es zeigt ſich hier von neuem in ſeiner Wichtigkeit, daß die äußeren Differenzen der Lebensverhältniſſe in dieſer Periode noch gar nicht dürfen zum Bewußtſein kommen, ſondern erſt am Ende der zweiten Periode. In dieſer entwikkelt ſich dies Bewußtſein der Differenz nur ganz allmählig und ſo, daß ihm immer gegenüber tritt das Bewußtſein der Gleichheit in den öffentlichen Erziehungsanſtalten.

Ein dritter Punkt iſt dieſer. Wenn das Schulleben beginnt, dann iſt auch ein beſtimmter Gegenſaz zwiſchen Ernſt und Spiel gegeben. Wir haben bisher dieſen Gegenſaz noch nicht können aufnehmen. Auch hier müſſen wir den plözlichen Uebergang abweiſen und auf eine allmählige Vorbereitung und Entwikklung dringen. Die beſtimmte Form die das Geſchäftsleben der Kinder in der Schule erhält, kann zwar im Hauſe nicht in Anwendung kommen; aber die Möglichkeit daß ein ſolcher Gegenſaz eintrete, muß doch vorbereitet werden. Nur ganz allmählig wird alſo die Entwikklung in dieſem Punkt vor ſich gehen dürfen. Im Bewußtſein der erziehenden freilich hat jeder Antheil an der Leitung der Kinder eine Beziehung auf dieſen Gegenſaz gehabt; aber bei den Kindern war dieſe Beziehung noch nicht zum Bewußtſein gekommen: nun ſoll es allmählig geſchehen. Dies wird erreicht zuvörderſt dadurch, daß man in dieſem Abſchnitt den Begriff der Zwekkmäßigkeit und die Gewöhnung an ein zwekkmäßiges Verfahren ſich entwikkeln läßt. Wir ſehen in dieſer Beziehung zuerſt auf den Grenzpunkt, die Aneignung der Sprache. Was in dieſer Rükkſicht geſchieht, hat anfangs bei den Kindern gar nicht den Charakter der Zwekkmäßigkeit; es iſt bei ihnen theils freie Production, theils Nachahmung, wenn gleich ſie ſich an dem Reſultat erfreuen, daß ſie verſtehen oder verſtanden werden. Aber nun iſt offenbar, je weiter dieſer Proceß ſich entwikkelt und die Uebung

fortſcheitet: deſto mehr muß der Zwekk, daß ihre Sprache identiſch werde mit der der erwachſenen, und daß die Totalität der Sprache in ſie hineingebildet werden ſolle, ihnen klar werden. Ebenſo verhält es ſich ſodann mit allem was in den Proceß der Wahrnehmung fällt. — Wenn gleich nun aber ſchon jezt die Kinder das Gefühl der Zwekkmäßigkeit bekommen müſſen: ſo muß es doch noch dem Zufall überlaſſen bleiben, welche Punkte erreicht werden; will man beſtimmte Zwekke ſchon in dieſer Periode erreichen durch gewiſſe Uebungen die an beſtimmte Zeiträume gebunden ſind: ſo bringt man natürlicherweiſe einen Unmuth in das Leben der Kinder hinein, und das muß verhütet werden. Der eine hat zwar eine größere Portion von Geduld als der andere; aber keiner wird ſich des Unmuthes erwehren können, wenn der Zwekk nie erreicht wird. Beſtimmte Zwekke können nun eben noch nicht in dieſer Periode erreicht werden, da man doch zuvor ihre Anlagen gründlicher muß kennen lernen; was geſchieht, iſt mehr verſuchsweiſe.

Alle Thätigkeiten, auch diejenigen bei welchen eine beſtimmte Zwekkmäßigkeit deutlicher ſchon hervortritt, ſind in der erſten Periode in der Indifferenz zwiſchen Spiel und Ernſt. Dies iſt der weſentliche Charakter des Lebens der Kinder bis in die zweite Periode. Soll es nun keine Mittelglieder geben in ihrem Zuſtande zwiſchen dieſen Spiel und Ernſt zugleich manifeſtirenden Thätigkeiten und dem Schlaf? In den Mitteldingen zwiſchen Spiel und Uebung iſt ein beſtändiger Einfluß der erziehenden auf die Kinder: ſollen dieſe nun in dieſer geleiteten Thätigkeit, ſo lange ſie wachen, immer bleiben, ſo daß ſie nie rein ſich ſelbſt leben? Das ſcheint etwas unnatürliches zu ſein. Sie ſollen doch immer mehr mit ſich ſelbſt leben lernen. Je mehr alſo die Erziehung den Charakter der Zwekkmäßigkeit annimmt, deſto mehr muß auch das für ſich ſelbſt leben bei den Kindern hervortreten. Was ſoll dies nun für einen Inhalt haben? Zweierlei iſt möglich, das reine Spiel mit irgend einem ihnen dazu hingegebenen Apparat, und eine bloß innere Thätigkeit, die ſich nicht

nach außen wendet. Wie ſoll ſich dies geſtalten, und in welchem Verhältniß ſoll es zu einander ſtehen? Je mehr reines Spiel was die Kinder unter ſich treiben, vorkommt: deſto mehr muß ſich der Gegenſaz zwiſchen Spiel und Uebung entwikkeln. Wir müſſen aber den Gegenſaz zwiſchen Alleinſein und Zuſammenſein, ein ſolches für ſich leben und jenes abſichtliche pädagogiſche Zuſammenleben gelten laſſen. Die Kinder wenn ſie wachen immer allein ſein zu laſſen, iſt unnatürlich; aber immer mit anderen zuſammen, ebenſo: denn auch dies iſt ermüdend und zerſtreuend, je nachdem ſie nun immer mit denſelben und wenigen Perſonen umgehen, oder ſtets ein zu großer Wechſel der Perſonen ihnen nahe tritt. Beides iſt unrichtig; das zerſtreuende, das zu bunte hindert die Entwikklung der Tüchtigkeit, die von wenigen aber ſtark wirkenden Lebenselementen ausgehen muß; das ermüdende iſt ein Mißverhältniß gegen die Kräfte des Kindes. Ein Mittelglied alſo muß da ſein. Aber welche Form muß es haben? Die eine Form, die des reinen Spiels, ergiebt ſich von ſelbſt; das Spiel iſt in der Folge nothwendig, wenn ſich der Gegenſaz zum Ernſt entwikkeln ſoll. Aber iſt auch die andere Form, ein ſtilles Alleinſein für ſich ohne Beſchäftigung mit irgend einem äußeren Apparat, eine Form welche dies Mittelglied annehmen darf? Hier tritt uns eine ſehr gefährliche Lebensform entgegen, nämlich das was wir Müßiggang nennen, der eigentlich gar nicht vorkommen ſoll. Der Müßiggang iſt nichts als ein Schein des Wachens aber nicht wahres Wachen, d. h. abſolute Identität des Gehalts zwiſchen der Seelenthätigkeit im wachenden Zuſtand und im Schlaf, eigentliches Träumen im ſcheinbaren Wachen. Eine innere Thätigkeit, eine Beſchäftigung mit ſich ſelbſt und für ſich, wenn ſie realen Gehalt hat, iſt nicht Null; wohl aber, wenn ſie nichts anderes iſt als das Spiel im Schlaf. Nun aber giebt es eine ſolche innere Thätigkeit der Kinder, die keinesweges Müßiggang iſt, und dieſe iſt dann eben ſo natürlich wie das reine Spiel.

Wir ſtellen nun neben dem reinen Spiel dieſe innere See-

lenthätigkeit auf, beides als Mittelglieder zwiſchen den wachenden von den erziehenden geleiteten Thätigkeiten des Kindes und dem Schlaf. Es iſt eine ſolche Beſchäftigung des Kindes mit ſich ſelbſt von großem Einfluß auf die ganze Entwikklung, und auch bei dem Menſchen in ſeinem vollkommenen Zuſtande betrachtet bietet ſich das analoge dar. Denn wir können nachweiſen und poſtuliren eigentlich auch im Leben eines jeden zweierlei Seelenthätigkeiten der Art. Einmal die Contemplation, einen contemplativen Zuſtand, d. h. ein Zurükkgezogenſein in ſich ſelbſt, worin aber überall eine ideale Lebendigkeit iſt, eine Beziehung der inneren Wahrnehmung zu den größten und höchſten Ideen. Als das allgemeinſte Beiſpiel nennen wir hier den Zuſtand der Andacht, der nach außen hin eigentlich gar keine Thätigkeit zu manifeſtiren braucht. Aber auch die ſpeculative Thätigkeit, in ſo fern ſie noch nicht in einer Werkbildung begriffen iſt, läßt ſich hier anführen, nur iſt ſie nicht ſo allgemein. Zweitens möchte ich die Imagination, die imaginative Thätigkeit, nennen, die in ihrem Maximum betrachtet immer in Conception eines Kunſtwerkes ausgeht, als ſolche aber nicht eine allgemeine mehr iſt. Das Analogon aber findet ſich in allen Menſchen, das innere Spiel der Phantaſie, welche das durch die Wahrnehmung in dem Gedächtniß niedergelegte willkührlich auf ein äußeres bezieht, um es anders zu geſtalten; auch hierin liegt eine innere Productivität. *)

Es würde alſo die Frage ſein — da dieſe Zuſtände durchaus weſentlich ſind, nur daß ſie in verſchiedenem Maaße, bei einem Menſchen bedeutender, bei einem anderen weniger ſich zeigen — ob ſchon in dieſer Periode etwas analoges ſich aufzeigen laſſe. Wir werden ein körperliches Analogon aus dem leiblichen Leben zu Hülfe nehmen müſſen. Der Ernährungsproceß iſt ebenfalls ein rein innerer, die Aſſimilation iſt ganz

*) Vergl. Schleierm. Entwurf eines Syſtems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer, S. 246. 356. §. 302.

mit äußerer Ruhe verbunden, alſo ein ähnlicher Zuſtand; er vermittelt das Aufnehmen der Nahrungsmittel und die Ernährung ſelbſt. Die wirkliche Aſſimilation in das eigene Leben vermittelt auf ähnliche Weiſe das Aufnehmen von Wahrnehmungen und die ſpäteren Productionen. In dem Zeitraum mit welchem wir es jezt zu thun haben, iſt jene aufnehmende Thätigkeit am ſtärkſten; die ganze umgebende Welt kommt ja in das Kind hinein und ordnet ſich in ihm in einer beſtimmten Form. Wollten wir nun dieſen Proceß hemmen, ſo könnte die Wahrnehmung und die Aſſimilation nicht die befruchtende und ernährende Kraft ausüben. Und wenn nun auch in dieſer Periode ſchon das individuelle ſich entwikkeln ſoll, das individuelle aber immer beginnt von innen heraus ſich zu entfalten: ſo iſt wol klar, wie bedeutend auch in dieſer Beziehung jener Proceß iſt. Freilich darf man die Kinder nicht ganz ſich ſelbſt überlaſſen, damit es nicht ausarte in Müßiggang und nuzloſe Träumerei, wodurch Schlaffheit hervorgebracht wird; wogegen jene wirklich innere Thätigkeit der Seele aufregt und ſtärkt. Deshalb iſt beides zu unterſcheiden; und bei der Wichtigkeit der Sache muß man dies für eine Hauptaufgabe der erziehenden Thätigkeit halten, die Kinder bei dem Proceß des inneren Sinnes zu ſchüzen und zugleich darauf zu achten, ob ſie wirklich in dieſem Zuſtand oder im Müßiggang ſind. Wollte man nun etwa die Kinder ſelbſt Rechenſchaft geben laſſen: ſo würde man nur irrthümliches erfahren, da die Kinder noch nicht fähig ſind dieſe Rechenſchaft zu geben; ſie verkehren in dieſem Zuſtande mehr mit Bildern als mit deutlichen in Worte gebrachten Vorſtellungen, können alſo auch ihre innere Seelenthätigkeit nicht in Worten darſtellen. Auch ein geſunder intellectueller Proceß könnte doch als Müßiggang erſcheinen. Es giebt wol kein ſichreres Mittel beides zu unterſcheiden, als daß man darauf Acht hat, ob die Kinder in dem Zuſtande der Langenweile ſind; denn das iſt das erſte Product des Müßigganges. Die Langeweile hat ihre phyſiognomiſchen Zeichen, die aber bei verſchiedenen wieder verſchieden ſind, je nach der Temperaments-

verſchiedenheit; ſie laſſen ſich daher nicht ganz beſtimmt angeben, doch aber werden ſich die Zeichen einer Art von Unzufriedenheit, Mißmuth, wie ſie die Langeweile bewirkt, zum Unterſchiede von der Heiterkeit und Zufriedenheit, den beſtändigen Begleiterinnen und Zeichen einer wahrhaften Thätigkeit, nicht verkennen laſſen. Jenes muß man gleich unterbrechen, das andere muß man mit Vorſicht, daß es nicht in das erſte übergehe, gewähren laſſen.

Wenn wir nun nach dem bisherigen den Zuſtand der Kinder in dieſer Periode im allgemeinen abbilden, ſo zeigt ſich uns auf der einen Seite eine Thätigkeit wo der Gegenſaz von Spiel und Uebung noch nicht hervortritt und beides noch indifferent in einander übergeht; auf der anderen Seite das Element der rein inneren Verarbeitung. In dieſem iſt bloß die innere Lebensentwikklung, keine andere beſondere pädagogiſche Thätigkeit als die Sorge daß nicht Müßiggang entſtehe; in jenem erſteren liegt alle Förderung welche die Erziehung der weiteren Entwikklung geben ſoll.

Dieſes allgemeine Bild haben wir nun in ſeine einzelnen Beſtandtheile auseinanderzulegen, indem wir die Frage beantworten,

Wozu muß dieſe Zeit benuzt werden?

In den Kindern ſelbſt ſoll erſt allmählig gegen das Ende dieſer Periode der Gegenſaz zwiſchen Spiel und Uebung beſtimmt auseinander treten; wenn ſie in den öffentlichen Unterricht übergehen, muß er ſchon fixirt ſein. Im Anfang iſt alſo noch jede Thätigkeit in den Kindern gleichartig; in den Erziehern dagegen nicht. Denn dieſe legen von Anfang an in einiges mehr eine eigentlich pädagogiſche Thätigkeit hinein; anderes erſcheint ihnen mehr als Spiel. Eine Uebereinſtimmung, ohne die keine Wirkung erfolgen kann, wird nur zu erlangen ſein, wenn die erziehenden den Kanon beobachten, Daß das was ſie als Uebung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere; das aber was als Spiel, zugleich den

Charakter der Uebung erhalte. Darauf alſo müſſen ſie ſehen, daß auch bei dem Spiel eine gewiſſe Fertigkeit geübt, und umgekehrt, daß die zu übende Fertigkeit nicht von einem zu ſtrengen Ernſt beherrſcht werde. Dazu gehört, daß man ſich keinen beſtimmten Zwekk und keine beſtimmte Zeit ſeze. Wir können daher auch nur für dieſen Abſchnitt die verſchiedenen Punkte bezeichnen, auf welche bei der Entwikklung Rükkſicht zu nehmen iſt, indem wir uns als das nächſte Ziel aller pädagogiſchen Thätigkeiten in dieſer Zeit den Uebergang in den öffentlichen Unterricht feſtſtellen, ſo daß wir alſo auch in der Theorie nach jenen Kanones verfahren.

Wir betrachten zuerſt die Ordnung. *) Im öffentlichen Unterricht herrſcht durchaus die Ordnung, daher muß überall der Sinn für die Ordnung den Kindern eingepflanzt werden, damit ſie ihnen allmählig zur Gewohnheit werde. Je weniger dies geſchieht, deſto ſchwieriger iſt es für die Kinder in dem öffentlichen Unterricht den nothwendigſten Anſprüchen zu genügen. Damit aber dieſer Gegenſtand aus dem richtigen Geſichtspunkt angeſehen werden könne, fügen wir folgendes zu dieſer allgemeinen ſchon oben aufgeſtellten Forderung hinzu. Wir haben unter den allgemeinen Maximen auch dieſe uns gebildet, So wie jeder Lebensabſchnitt doch ein natürlicher Theil des Lebens für ſich iſt und ſeinen beſtimmten Charakter hat: ſo ſoll auch jeder in dieſem ſeinem eigenthümlichen Charakter genoſſen und nicht bloß als Mittel für einen ſpäteren Abſchnitt angeſehen werden. Wenn man nun dieſe Periode dazu anwenden will, daß die Kinder vollkommen an Ordnung gewöhnt werden um in die Schule eingehen zu können: ſo hat man dieſe Zeit der künftigen aufgeopfert; denn die Ordnung iſt wie es ſcheint, in der erſten Periode für die Kinder noch Zwang. Dazu kommt noch dies. Die Erfahrung lehrt daß die großen Anſtalten oft ſehr leicht bewirken daß die Kinder ſich an die Ordnung ge-

*) Vergl. Vorleſ. $18\frac{13}{14}$. Stunde 35.

wöhnen und ſie lieben lernen. Sollte man alſo nicht lieber die Kinder an die Ordnung ſich dann erſt gewöhnen laſſen, um nicht den einen Lebensabſchnitt einem ſpäteren aufzuopfern? Man muß entgegnen, Wenn die Kinder in der zweiten Periode ſchnell der Ordnung ſich unterwerfen: ſo kann man das nicht anders anſehen, als daß nun eine innere Entwikklung um ſo ſchneller erfolgt, je länger ſie iſt zurükkgehalten. Wenn die Kinder dann an der Ordnung ihre Freude haben, ſo muß man zugeben daß ſie ſich in ihrem Element befinden, und daß dies ihnen zuvor gefehlt hat. Und was das andere betrifft, wenn die Gewöhnung an die Ordnung in der Familie ſo betrieben wird daß die Ordnung von den Kindern als Zwang gefühlt wird: ſo iſt allerdings gegen jene allgemeine Maxime gefehlt, und es würde dies auch gegen die Natürlichkeit ſtreiten. Wird aber die Gewöhnung an Ordnung allmählig fixirt, von einer phyſiſchen Lebensfunction ausgehend und übereinſtimmend mit der allgemeinen Naturordnung und verbunden mit der Billigung der Kinder: ſo wird keine Aufopferung eines Moments erfordert, und ein natürlicher Uebergang von einem Punkt zum anderen findet ſtatt. Es iſt auch offenbar, daß dies von ſelbſt erfolgen wird, wenn nur in dem Familienleben die gehörige Ordnung herrſcht.

Folgt man der ſich von ſelbſt entwikkelnden Ordnung des Lebens: ſo wird zunächſt in Beziehung auf den phyſiſchen Zuſtand des Kindes die Ordnung immer mehr heraustreten, ſich anknüpfend an das was in dem erſten Abſchnitt unſerer Periode ſchon eingeleitet iſt. Wenn die Periode des Säugens aufhört, wo die Mutter allein mit dem Kinde beſchäftigt iſt: ſo wird das Kind mit anderen Hausgenoſſen verkehren, dadurch aber in die Ordnung des Hauſes allmählig verſezt. Es gewöhnt ſich an dieſelbe, je mehr es wahrnimmt daß alle Glieder der Familie in dieſer Ordnung übereinſtimmen. Wie ſich in dieſer Beziehung die Ordnung zuerſt in einer phyſiſchen Lebensfunction fixirt und an eine beſtehende Ordnung anſchließt:

ſo iſt für alles was den phyſiſchen Zuſtand, das leibliche Leben des Kindes betrifft dies die Regel, daß die Ordnung an welche das Kind gewöhnt werden ſoll, im Zuſammenhang ſtehe mit der allgemeinen Naturordnung und in Uebereinſtimmung mit der beſonderen Ordnung des Hausweſens. — Ebenſo wird auch der Wechſel von Uebung im Spiel und Ernſt die Gewöhnung an Ordnung begünſtigen; nur darf man nicht vorher die Kinder ſchon verwöhnt und ihnen eine Herrſchaft eingeräumt haben. Hier aber haben wir noch einen anderen Kanon, den ethiſchen Kanon aufzuſtellen, der das Verfahren am einfachſten beſtimmt, Die allmählige Gewöhnung an Ordnung muß ſo erfolgen, daß ſie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert ſondern erhöht. — Sehen wir auf das mehr geiſtige in der Entwikklung: ſo zeigt ſich auch hier wie nothwendig die Ordnung iſt. Erſt mit Aneignung der Sprache bildet ſich das Gedächtniß auf beſtimmte Weiſe aus. Wie die Bilder überhaupt, die zuſammengenommen die Wahrnehmung ausmachen, ſich erſt allmählig von einander ſondern, je mehr ſie ſich innerlich beſtimmen: ſo iſt doch das beſtimmte Wiedererkennen immer erſt an das Wort geknüpft, als das Zeichen der Vorſtellung. Auch die Reflexion, daß nämlich das Kind ſich ſelbſt wahrnimmt und ſeinen Zuſtand zum Gegenſtande der Wahrnehmung macht, nicht abſichtlich ſondern wie dies überall im menſchlichen Leben von ſelbſt auf natürliche Weiſe ſich ergiebt, iſt erſt an die Aneignung der Sprache gebunden; denn von dieſer Zeit an unterſcheidet das Kind ſeine Zuſtände und ruft ſie ſich zurükk. Mit dem Gedächtniß als dem Zurükkgehen in die Vergangenheit iſt auch die Erwartung, das Schauen in die Zukunft verbunden; beides entwikkelt ſich parallel. Nun fängt auch das Kind erſt an eine Erfahrung zu haben und Erwartung, dieſe in Analogie mit dem was es erfahren hat. Soll nun die geiſtige Entwikklung ſo fortſchreiten: dann muß das Leben eine beſtimmte Ordnung haben, nur die Ordnung kann eine beſtimmte Erfahrung hervor-

bringen, nur ſie fördert Erinnerung und Erwartung. Die Ordnung iſt die Bedingung für die Entwikklung dieſer geiſtigen Function. — Die Ordnung bedingt ferner alles beſtimmte Wollen ſchon um deswillen, weil ſich das Wollen ſo eng an die Erwartung anſchließt und man ja immer den Erfolg vor Augen haben muß. Im erſten Abſchnitt gab es eigentlich gar kein Wollen; es knüpfte ſich alles inſtinctmäßig an. Je mehr ſich nun beſtimmte Willensthätigkeiten entwikkeln, deſto mehr muß die Ordnung dem Kinde etwas willkommenes ſein; und je mehr ſie ſich an die Ausbildung der eignen Willensthätigkeit anſchließt, deſto weniger wird ſie als Zwang erſcheinen. Erhält man dagegen das Kind in dem Zuſtande der Paſſivität, dann wird ihm die Ordnung zur Laſt, weil gerade in Beziehung auf das bloße Auffaſſen von Eindrükken das unerwartete immer den Eindrukk erhöht, das erwartete in beſtimmter Ordnung wiederkehrende abſpannt. So wird z. B. Langeweile nicht ausbleiben, wenn die Kinder im reinen Auffaſſen begriffen, wiſſen wann das ihnen angenehme kommt; bis dies kommt, iſt keine Anſpannung da, die Zeit verſtreicht mit Langeweile, und was ihnen während dieſer Zeit dargeboten wird, iſt ohne Frucht. Daher iſt dies ein ſehr beſtimmtes Kennzeichen ob die ganze Erziehung in dieſer Periode auf die rechte Weiſe fortſchreitet, Wenn die Ordnung den Kindern widerlich iſt, dann iſt die bloße Paſſivität die Urſache; Freude und Wohlgefallen an der Ordnung bekundet daß man ihre eigene Willensthätigkeit ſich entwikkeln läßt.

Entwikklung des Wiſſens. So wie das Denken eigentlich erſt mit der Sprache beginnt, ſo iſt auch alle weitere Entwikklung des Wiſſens an die Sprache gebunden. Indem aber vorher ſchon das Wahrnehmungsvermögen durch die Sinne mit thätig war, und alle Vorſtellungen auch nur ihre Realität bekommen durch ſinnliche Einzelheiten: ſo wird mit der Erweiterung des Wiſſens durch die Sprache auch die Erweiterung der Vorſtellung von Gegenſtänden durch die Anſchauung zu verbinden ſein. Nun kommt es aber ferner nicht

bloß auf Erweiterung der Vorſtellung von Gegenſtänden an, ſondern indem in der Sprache ſelbſt ſchon zwei Hauptformen liegen, das Hauptwort als Bezeichnung des Gegenſtandes und das Zeitwort als Bezeichnung der Thätigkeit und Veränderung, Erfahrungen und Beobachtungen geben auch den Gedanken ihren Inhalt und entwikkeln den Sprachreichthum.

Dies Gebiet ſcheint keiner beſonderen pädagogiſchen Thätigkeit zu bedürfen. Der innere Trieb, der in der Sprache ſeinen Leiter und in der äußeren Umgebung die Quelle von Gegenſtänden findet, ſcheint ſich von ſelbſt weiter entwikkeln zu müſſen. Allein wenn auch Gegenſtände ſich von ſelbſt darbieten, Thätigkeiten und Veränderungen können doch nur durch Erfahrung und Beobachtung zum Bewußtſein kommen, und die Unterſtüzung iſt unabweisbar. Aber noch mehr; es drängen ſich uns hiebei nämlich noch dieſe zwei Fragen auf,

Erſtens. Soll in Beziehung auf das Wiſſen an ſich eine pädagogiſche Thätigkeit hinzukommen, welche die Schranken aufhebt, an die das Kind gebunden iſt durch die Beſchaffenheit der Außenwelt in der es ſich bewegt, alſo auch das entferntere in den Wahrnehmungskreis hineinrükkt?

Zweitens. Soll in Beziehung auf die Sprache als ſolche auch die Erziehung zu Hülfe kommen und mehrere Sprachen in die Uebung der Kinder bringen, damit wie das Kind die Mutterſprache in dem unmittelbaren Lebenskreiſe ſich aneignet, ſo auch fremde Sprachen aus und in dem wirklichen Leben erlernt werden?

Wir können beide Fragen auch zuſammenfaſſen und auf eine allgemeine zurükkführen, nämlich ob überhaupt ſchon in dieſer Zeit eine Bezugnahme auf das fremde ihren Ort haben darf. Unter dem fremden müſſen wir aber nur das verſtehen was von ſelbſt in den Wahrnehmungskreis des Kindes nicht kommen würde. Iſt nun dieſe Frage zu verneinen, dann haben wir Eine Antwort für jene beiden Fra-

gen; wenn ſie dagegen nicht unbedingt zu verneinen iſt, ſo müſſen wir beſondere Antworten ſuchen.

Denken wir an die entgegengeſezten und dabei einſeitigen Marimen in der Erziehung: ſo wird diejenige welche überhaupt in Beziehung auf die Entwikklung nur ein Minimum zuläßt, auch hier das rein natürliche zulaſſen wollen und ſomit die Frage im allgemeinen verneinen; die entgegengeſezte Marime unbedingt die Frage bejahen. Wir können keiner von beiden folgen, und zwar der erſten nicht aus folgenden Gründen.

Wenn wir ausgehen von der Thätigkeit der Sinne in der Wahrnehmung: ſo können wir nicht läugnen, die bloße Receptivität ruft immer ihren Gegenſaz die Spontaneität hervor; dieſe aber iſt auf dieſem Gebiete nichts anderes als Productivität in Beziehung auf die ſinnlichen Gegenſtände, dasjenige was wir im allgemeinen die Phantaſie nennen. Die Phantaſie ſchafft eigentlich nicht, aber ſie iſt ein freies Spiel mit den empfangenen Sinneseindrükken, dieſe untereinander werfend, verſchieden combinirend, eine freie Combination der Elemente des wahrgenommenen. Dieſe Thätigkeit iſt eine dem Menſchen natürliche und eben deshalb, weil ſie urſprünglich auf dem realen der einzelnen Glieder des Gegenſazes in dieſen geiſtigen Functionen beruht, eine weſentliche. Die Selbſtthätigkeit kann in dieſem Alter nicht im Gleichgewicht mit der Receptivität entwikkelt werden an einzelnen Handlungen; ſie hält ſich daher an das nächſte, an die Thätigkeit der Sinne. Daher finden wir daß Kinder ſehr häufig in einer Art von Dichten begriffen ſind. Eine ſo von ſelbſt ſich entwikkelnde Thätigkeit nun darf wol nicht aus der Leitung der Erziehung ausgeſchloſſen werden. Nimmt ſie aber bloß den bezeichneten Gang, ſo iſt ſie ihrem Inhalt nach eine nichtige, weil ihr Product nichts reales iſt, weder in das Syſtem des empfangenen hineingehörend noch in das der Thätigkeiten die künftig ſollen ausgeführt werden. Es iſt aber ein Mangel an Oekonomie, wenn man ſeine Thätigkeit an etwas leerem aufreibt. Kann man nun die

fremden Gegenſtände ſelbſt nicht in den Kreis der Kinder bringen, und iſt doch das fremde ein würdiger Stoff, geeignet die Entwicklung des Kindes zu befördern: ſo iſt es ja wol möglich das fremde und unbekannte vor die Seele deſſelben zu führen, und die freie Thätigkeit der Phantaſie bekommt auf dieſe Weiſe eine Richtung auf reales. So ſcheint die Frage bejaht zu ſein, ja bejaht werden zu müſſen; denn jener Trieb ſoll vorbildend ſein: wie das Spiel der Phantaſie ſich zuerſt eine Welt ſelbſt bildet, ſo ſoll ſie — als lebendige geiſtige Kraft — die wahre Welt aufnehmen in ihrer Vollſtändigkeit. Daher finden wir in der Erziehung allgemein, und es iſt auch ein richtiger Inſtinct, daß man die Sinne der Kinder und ihr Combinationsvermögen anzufüllen ſucht mit Bildern fremder Gegenſtände und Erzählungen deſſen was außer dem Kreiſe ihrer Erfahrung liegt.

Dieſe Antwort will aber durchaus nur zu der erſten Frage paſſen, nicht zu der zweiten. Die Beantwortung dieſer wird uns aber auch wol das unhaltbare der zweiten Marime, welche die Frage, ob das fremde in das Gebiet der Erziehung ſchon jezt zu ziehen ſei, unbedingt bejaht, aufzeigen. Dieſer Marime folgen wir nicht aus folgenden Gründen.

Was die Sprache betrifft, ſo gehen die Kinder hier einen umgekehrten Gang. Anfangs zwar erfinden ſie auch auf dieſem Gebiete; denn das ſprechen wollen iſt eine freie Production. Aber weil die Sprache doch etwas gemeinſames iſt und die Vermittelung der Gemeinſchaft: ſo geben ſie ihre Spracherfindungen bald auf, und leben ſich in die gemeinſame gegebene Sprache hinein. Dann iſt auch in ihnen keine Neigung mehr die Sprache nur als eine Einzelheit anzuſehen und daneben eine andere Einzelheit zu ſezen, ſondern ihr Beſtreben den Wahrnehmungskreis zu erweitern, ſezt die Einheit der Sprache ſchon voraus; weil ſie ſich hineinleben, haben ſie die Sprache als einzige und allgemeine. Woher denn alſo in

dieſer Periode die Verſuche den Kindern andere Sprachen beizubringen?

In dem Kreiſe des Lebens, auf welchen unſere Theorie ſich bezieht, giebt es eine zwiefache Richtung auf fremde Sprachen; die eine iſt durch den allgemeinen Weltverkehr in der Gegenwart, die andere durch die Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart beſtimmt. Die lezte gehört dem hiſtoriſchen Standpunkt an und beruht darauf, daß unſere Cultur auf dem Felde ausgeſtorbener Sprachen erwachſen iſt. Sie hat nur für diejenigen Werth, die auf dem hiſtoriſchen Standpunkt ſtehen; und da nun erſt ſpäter ſich entſcheidet ob ein Kind befähigt iſt auf dieſe Stufe ſich zu erheben: ſo kann auch erſt ſpäter das Bedürfniß eintreten die alten Sprachen in den Kreis des Unterrichtes zu ziehen. Die erſte Richtung gehört dem kosmopolitiſchen Standpunkt an, über die Grenzen eines Volkes und Staates hinausgehend. Dieſer Standpunkt bezieht ſich auf zwei Functionen. Einmal nämlich iſt für diejenigen welche Antheil an der Regierung haben das Bedürfniß einer Gemeinſchaft mit anderen Sprachen vorhanden, da jeder Staat in realem Verhältniß mit anderen ſteht. Zweitens beſteht ein großes Geſchäftsverkehr; in ſo fern dieſes in den Welthandel übergeht, ruft es ebenfalls jenes Bedürfniß der Gemeinſchaft mit fremden Sprachen hervor.

Iſt nun irgend ein Grund da, dieſe Beziehungen ſchon in der Periode der Kindheit geltend zu machen? Von der einen Seite des kosmopolitiſchen Standpunktes, des Welthandels, gar nicht. Denn dieſe ohnehin ſehr beſchränkte Verbindung mit fremden Sprachen gehört nur zu dem techniſchen des einzelnen Geſchäftes; dies wird leicht erworben, ſobald das Geſchäft ſchon beſtimmt iſt. Man wird nicht ſagen können, daß eine frühere Erlernung fremder Sprachen in dieſer Beziehung dazu beitragen könne das Geſchäft ſelbſt zu beſtimmen. Das Verkehr mit den verſchiedenen Völkern im Handel hängt ab von verſchiedenen Gegenſtänden und Geſchäften; das eine Geſchäft ruft Communication mit dieſem, das andere

mit jenem Volke hervor. Die Vorliebe für dieſe oder jene Sprache wird keinen bewegen gerade zu dem Geſchäft in welchem er dieſe Sprache brauchen kann. Die Kenntniß der Sprache kann nicht als entſcheidendes Moment gelten. Die beſondere Beziehung auf die Sprachen liegt ſo weit ab daß ſie durchaus weiter hinaus geſezt werden muß, damit nicht die Thätigkeit in dieſer Periode auf unnüze Weiſe complicirt werde. — Von der anderen Seite des kosmopolitiſchen Standpunktes, des Antheils an der Regierung, eben ſo wenig. Freilich finden wir dieſe Richtung, den Kindern ſchon zeitig fremde Sprachen beizubringen, am häufigſten da wo man am meiſten die angeerbte Ungleichheit vorausſezt, alſo in ſolchen Ständen die ſich eine angeborene Beſtimmung zu einem größeren Antheil an dem Regieren zuſchreiben. Wo dies nicht der Fall iſt, denkt man auch nicht ſo früh an die fremden Sprachen. Die Kinder aus jenen Ständen bekommen das Bewußtſein einer beſtimmten Ungleichheit, wenn ſie ſich in zwei Sprachen verſtändigen können, und andere nur in einer; und da ihnen das als ein Vorzug erſcheint, drükken ſie ſich auch gern in der fremden Sprache aus, an der ſich dieſe Ungleichheit beſonders manifeſtirt. Die Erfahrung zeigt daß Menſchen auf eine Sprache die ſie ganz unnüz gelernt haben einen beſonderen Werth legen. Wo man mehrere Sprachen in gewiſſen Klaſſen neben der Mutterſprache den Kindern beizubringen ſich beſtrebt, da iſt auch gewöhnlich die Neigung die Ungleichheit fortzupflanzen. Dies erfordert aber noch eine Erörterung, damit es nicht als einſeitige Parteimeinung erſcheine. Man ſagt, daß nicht ſowol dieſe Neigung jenes Beſtreben hervorrufe, ſondern man unterrichte in fremden Sprachen um den Reichthum an Vorſtellungen durch dieſe Operation zu vermehren. Dagegen, Verſchiedene Sprachen haben nicht ein und daſſelbe Syſtem von Vorſtellungen, ſondern in jeder ſind die allgemeinen Vorſtellungen auf beſondere Weiſe begrenzt. Dieſe Differenz iſt allerdings ungleichartig in dem Verhältniß als die Sprachen verwandt

ſind. Schon dies daß dieſe oder jene Sprache die untergeordneten Begriffe durch beſondere Wörter ausdrükkt, da wo eine andere nur das allgemeine Wort mit einem Zuſaz hat, iſt eine bedeutende Differenz, weil eine verſchiedene Operation in der Conſtruction der Vorſtellung zum Grunde liegt. In der einen Sprache ſind für beſtimmte Vorſtellungen nur Wörter vorhanden die rein abgeleitet ſind, während in einer anderen beſondere Ausdrükke gebildet ſind; in der einen Sprache iſt das Wort mehr Definition, in der anderen bloß Zeichen, ſo daß das allgemeine ſich ganz verwiſcht. Ferner auch das Syſtem von menſchlichen Handlungen iſt in der Sprache niedergelegt; und das Syſtem von Wahrnehmungen: gerade hierin zeigt ſich die Differenz am ſtärkſten und der Nationalcharakter tritt am deutlichſten hervor. Weil aber das Auffaſſen fremder Handlungsweiſen und Charaktere einen bedeutenden Einfluß hat auf die eigene Handlungsweiſe und den eigenen Charakter, und ebenſo weil das Auffaſſen einer fremden Sprachbildung mit der Entwikklung der eigenen Sprache in ſehr genauer Verbindung ſteht: ſo kann in ſo früher Zeit, in der ein feſtes Auffaſſen noch nicht ſtattfindet, nur verwirrend ſein fremde Sprachen zu erlernen. Die logiſche und ethiſche Fortentwikklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. — Ferner, je mehr ein Volk in der Verbindung mit anderen ſelbſtändig auftritt, deſto mehr macht es den anderen die Zumuthung im politiſchen Verkehr ſich ſeiner Sprache zu bedienen, oder doch einer anderen die rein auf dem hiſtoriſchen Gebiete liegt und nur ſo zur Vermittelung geeignet iſt. Rede ich mit einem anderen in ſeiner Sprache, dann gebe ich ihm einen Vorzug; redet er zu mir in meiner Sprache, ſo giebt er mir einen Vorzug. So gewinnt es das Anſehen als ob das Beſtreben die Meinung von einer angeborenen Ungleichheit des Verhältniſſes der einzelnen in ihrem Antheil an der regierenden Function im Staate aufrecht zu erhalten, in Verbindung ſtände mit der Bereitwilligkeit lieber die Selbſtändigkeit des Volkes wenn auch nicht aufzugeben aber doch auf untergeord-

nete Weiſe nur zu erhalten, als die Ungleichheit im Volke ſelbſt fahren zu laſſen. — Es iſt immer intereſſant zu ſehen wie leicht Kinder mehrerer Sprachen ſich bemächtigen; aber es iſt ein gefährliches und für die Bildung des Verſtandes und des Charakters nachtheiliges Experiment: und da es nicht bloß Experiment bleibt, ſondern mit einem beſtimmten Zwekk den man dabei oft wenigſtens vor Augen hat, müſſen wir es mehr mit einem gewiſſen Verdacht anſehen als begünſtigen.

Was nun die Erweiterung des Wahrnehmungs- und Anſchauungskreiſes des Kindes betrifft: ſo muß man zuerſt den Kanon anwenden, daß das Hervortreten einer beſtimmten Ordnung ſo wie des Gegenſazes zwiſchen Spiel und Ernſt bloß allmählig ſein dürfe. Eine ſyſtematiſche ſtufenweiſe Fortſchreitung würde gegen dieſen Kanon ſein, und etwas anticipiren was erſt ſpäter ſeinen Nuzen haben kann. Je mehr man aber die Erweiterung der Vorſtellung dem Zufall überläßt, deſto mehr iſt dafür zu ſorgen, daß das was ſo zerſtreut ſchon vorgekommen iſt, combinirt werde: dadurch wird zugleich das Gedächtniß vorgeübt. — Zweitens muß man unterſcheiden das unmittelbare Bekanntwerden mit den Gegenſtänden ſelbſt von dem bloßen Auffaſſen derſelben durch Abbildungen und Relationen. Beides iſt für dieſe Periode etwas ganz verſchiedenes und bezieht ſich auf verſchiedene Thätigkeiten. Das lezte iſt, wie wir geſehen haben, für die freie Combination, die man nur auf das reale zu leiten hat; das erſte iſt mehr die Grundlage zu einem höheren Reſultat in der Erkenntniß: hiebei iſt nicht unbeſtimmt was ſie auffaſſen, und man kann ſie auf die nothwendigen und zufälligen Eigenſchaften und Merkmale hinführen. Wie die Kinder ſich Bild und Erzählung ergänzen, das iſt aber unbeſtimmt und hängt vom Zufall ab; man kann es nicht ſelbſt erkennen, und ſie ſind außer Stande ſich darüber deutlich auszuſprechen. Man ſieht wol die Kinder aus den höheren Ständen mit den vortrefflichſten Bilderbüchern umgeben, in denen

Gegenſtände aus den fernſten Welttheilen ſind. Es iſt dies etwas ſehr verkehrtes, wenn man darüber vernachläſſigt ſie mit den Gegenſtänden der nächſten Umgebung bekannt zu machen. Die Beſchäftigung mit dieſen Büchern legt freilich den Grund zu der Fähigkeit die umherſchweifende Phantaſie zu feſſeln und das fehlende in einem ſich präſentirenden Gegenſtande zu ergänzen: aber da dies doch auch oft nur etwas willkührliches iſt, ſo legt man auf dieſe Weiſe auch den Grund zur Ungründlichkeit. Die Vorſtellung von einem bloß auf der Fläche geſehenen Gegenſtande kann nicht die richtige ſein; man erkennt den Gegenſtand wenn er vorkommt wieder, aber er ſelbſt löſcht das Bild aus. Ich will die Bilder keinesweges verwerfen: ſie gehören allerdings in dieſen Zeitraum, wo Spiel und Ernſt ſich noch nicht ſcheiden; es iſt ein Spiel was die Kinder treiben, was aber zugleich Uebung wird und daher dem Charakter dieſer Periode durchaus angemeſſen. Aber wenn man dabei eine Indifferenz gegen die ſie umgebende Wirklichkeit beſtehen läßt, wenn man ſie nicht in die wirkliche Welt gleichmäßig einführt: ſo entwikkelt ſich neben der Ungründlichkeit die Unachtſamkeit. Dieſelben Kinder die mit allem was Bild iſt vortrefflich Beſcheid wiſſen, haben dann gar keine Neigung das ſie umgebende nächſte aufzufaſſen. Daher muß man auf der einen Seite, wenn man Bilder benuzen kann, die Zeichnungen und Gemälde durch körperliche Bilder und Gegenſtände ergänzen; auf der anderen Seite vorzüglich auf Achtſamkeit und ſichere Wahrnehmung der gegebenen Welt dringen: aber alles nicht ſyſtematiſch ſondern nachgehend der natürlichen Neigung der Kinder, und an dies gegebene anknüpfend die Belehrung und Ergänzung. Ihre Aufmerkſamkeit auf Gegenſtände die ihnen gleichgültig ſind mit Zwang hinzulenken, iſt unrichtig. *)

---

*) Platon. de republica. Lib. VII. 536 . . . οὐχ ὡς ἐπάναγκες μαθεῖν τὸ σχῆμα τῆς διδαχῆς — οὐδὲν μάθημα μετὰ δουλείας τὸν ἐλεύθερον χρὴ μανθάνειν — ψυχῇ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα.

Nach demſelben Grundſaz muß man auch einen anderen Gegenſtand behandeln, der in dieſer Zeit ſchon ſich natürlich darbietet,

die Zahl und was damit zuſammenhängt. Es iſt ſchwer zu denken, daß das Kind ſollte vor Entwikklung des Sprachvermögens eine beſtimmte Zahl feſthalten können. Nur der fließende Unterſchied von mehr oder weniger bleibt ihm. Die Zahl hat an der Sprache ihren Halt; mit der Sprache entwikkelt ſich auch das Intereſſe am Zählen, unmittelbar zuſammenhangend mit dem Intereſſe an ihrem relativen Eigenthum; die Genauigkeit der Abſchäzung und die beſtimmte Vergleichung intereſſirt ſie. Nun iſt aber nicht nöthig mit der Ausbildung der auf die Zahl ſich beziehenden Thätigkeit zu warten bis die Kinder auch mit den Ziffern umgehen können: vielmehr muß man die Zahloperationen machen laſſen an unmittelbaren Gegenſtänden, ſo daß ſie ſelbſt durch Hinzuthun und Hinwegnehmen die Zahl hervorbringen können. Es führt uns dies auf die Beſchäftigung mit den

Sprachzeichen. Im allgemeinen iſt es ſchwer die Frage zu entſcheiden, ob die Kinder ſchon ſollen in dieſer Periode mit den Sprachzeichen beſchäftigt werden, ehe ſie an dem öffentlichen Unterricht Theil nehmen. Bei dem eigentlichen Volk iſt es nicht möglich: es bleibt der Schule vorbehalten; bei den gebildeten Klaſſen iſt es gewöhnlich, daß die Kinder die erſten Elemente ſchon in der Familie erlernen, und ſo ihrer öffentlichen Erziehung vorgearbeitet wird. Dieſer Unterſchied iſt nur durch die Umſtände motivirt, nicht durch eine pädagogiſche Maxime. Stellt man aber die Frage ſo, Iſt es ein weſentlicher Vorzug, wenn die Kinder zeitig leſen lernen: ſo muß man ſie verneinen. Man hat gewiß etwas nöthigeres zu thun; die lebendige Beſchäftigung mit der Sprache muß erſt tiefer Wurzel faſſen, ehe die Sprachzeichen eintreten. Aber es iſt ſehr ſchwer dies zu erreichen. In den Klaſſen die zum Theil der literariſchen Welt angehören, und da wo das Leſen zum Leben gehört, bei uns leider auch bei Dienſtboten,

müſſen die Kinder Begierde nach dem Leſen bekommen: es wäre unrecht dies gewaltſam zu hemmen. Aber welch ein Unterſchied bietet ſich uns in dieſer Beziehung dar, und welch unnatürliches Verhältniß ſelbſt in den gebildeten Ständen: leſen können faſt alle, auch ſchreiben, aber ſprechen wenige. Die Zeichen ſind doch erſt aus einem beſtimmten Bedürfniß entſtanden; ja ich möchte ſagen, ſie ſollten auch für dieſes aufgeſpart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen ſollte der Unterricht ohne alle Hülfe von Büchern getrieben werden ſo lange als möglich. Sehr wahr iſt beim Platon der Ausſpruch, *) daß die Schrift in den Seelen der lernenden Vergeſſenheit hervorbringe aus Vernachläſſigung des Gedächtniſſes. Wenn ohne Schriftzeichen der Unterricht ertheilt wird, ſo wird das Gedächtniß lebendig entwikkelt; je länger man der Buchſtaben ſich erwehrt, deſto ſicherer und reiner wird das Gedächtniß, für das ganze Leben ein entſchiedener Vorzug. Es giebt vielleicht im ganzen Gebiete der Fertigkeiten keine die wichtiger wäre als dieſe. Wo man alſo mit den Kindern hinreichend zuſammenleben kann, und die Noth nicht zwingt ſie großentheils ſich ſelbſt zu überlaſſen: da iſt ein nach der Maxime unſerer Periode geordnetes Leben im Geſpräch mit ihnen wichtiger, als daß ſie mit den Sprachzeichen umgehen lernen. Das Beſchreiben der Gegenſtände und Bilder und das ſich wiedergeben laſſen des mitgetheilten, ſo daß man die Kinder in lebendige Sprachthätigkeit ſezt indem man ſie zum Erzählen veranlaßt, iſt viel bedeutender; man erreicht dadurch ſicherer daß das Auffaſſen in Klarheit und Beſtimmtheit fortſchreitet und

*) Platonis Phädros, 275. Thamus der Thebäer entgegnet dies dem Theuth, der als Erfinder der Buchſtaben von der Schrift gerühmt hatte daß ſie die Aegyptier weiſer und gedächtnißreicher machen würde. — Theuth muß es ſich gefallen laſſen, daß ihm Thamus entrüſtet über das ungemeſſene Lob der Schrift zuruft, Weisheitsdünkel flößeſt du den Schülern, nicht wahre Weisheit ein; und im Vertrauen auf die Schrift von außen durch fremde Zeichen, nicht innerlich durch ſich ſelbſt erinnert, werden ſie ſich für ſehr einſichtsvoll halten, obgleich ſie meiſtentheils unverſtändig ſind und unerträglich im Umgange.

daß das Gleichgewicht zwiſchen Auffaſſen und Mittheilen ungeſtört bleibt. Es iſt etwas ganz anderes, wenn man die Kinder leſen und das geleſene wiederholen läßt: da tritt die memoria localis ein, die doch ein ſehr untergeordnetes Hülfsmittel iſt gegen das lebendige Gedächtniß, freilich für den gut der verurtheilt iſt ſein ganzes Leben mit den Büchern zuzubringen. So iſt es auch mit den

Zahlzeichen. Die Operation des Zählens an die Zahlzeichen zu binden, das giebt anfangs ſchon einem zufälligen ein zu bedeutendes Uebergewicht in der Entwikklung. Unſere Zahlzeichen beruhen im dekadiſchen Syſtem, das doch nur ein zufälliges iſt: es wird aber dann zu etwas weſentlichem gemacht, wenn man damit anfängt. Freilich haften auch ſchon die Benennungen der Zahl an dem dekadiſchen Syſtem: allein es tritt dies viel weniger hervor bei den Operationen des Zählens, die man ohne Zahlzeichen an Gegenſtänden vollführen läßt, als bei den Zahlzeichen ſelbſt; bei der Schrift derſelben entſcheidet ja die Stellung durchaus alles. Hienach entſcheiden wir die Frage auch im allgemeinen ſo, Man muß in der erſten Periode ſo lange als möglich lebendige Uebung ſowol in Beziehung auf Zahl als Sprache ohne die Zeichen zu Hülfe zu nehmen, vorwalten laſſen. Es iſt aber dies noch hinzuzunehmen in Rükkſicht des Verhältniſſes des Leſens zum

Schreiben und Zeichnen. Wenn doch, die unteren Klaſſen der Geſellſchaft ausgenommen, in der Regel das Leſen und dann Schreiben vor dem öffentlichen Unterricht ſchon geübt wird: ſo möchte ich das Verhältniß umkehren und ſagen, man ſollte mit dem Schreiben anfangen und daran das Leſen knüpfen. Das Schreiben iſt dann ſelbſt eine beſtimmte Species des Zeichnens, und dies hängt mit dem zuſammen was ſchon in dem erſten Abſchnitt geübt werden ſollte, mit dem Augenmaaß. *) Die Hervorbringung von Bildern iſt das pro-

---

*) Vergl. Schwarz Erziehungslehre, erſter Band, zweite Abtheilung.

ductive Gegenſtükk zum richtigen Sehen; und ſowie man anfängt das Auffaſſungsvermögen durch Bilder zu üben, ſo muß man gleich die Uebung daß die Kinder ſelbſt Bilder machen, anknüpfen, wozu ſie auch größtentheils Neigung haben. Aber Sinn für die Richtigkeit oder Unrichtigkeit entwikkelt ſich in der Regel dabei nicht; weil zu dieſer Art der Thätigkeit eine lebendige Combination kommt, ſo ſind ſie im Stande zu einem völlig unähnlichen was ſie hervorbringen das richtige zu imaginiren. Die Kinder fangen bald an ſich eine Geſtalt zu zeichnen, oft auch die abenteuerlichſte Weiſe: ſo menſchliche Geſtalten; ſie glauben nie daß dieſe ſo verrenkt ausſehen wie ſie es malen, das Bild wird ihnen eigentlich zu einem ſymboliſchen Zeichen für das lebendige Bild ihrer Phantaſie. Nun iſt es aber etwas ſehr weſentliches und nothwendiges, daß eine ſichere Harmonie zwiſchen der äußeren und inneren Thätigkeit hergeſtellt werde. Alles aber was hiebei von der pädagogiſchen Einwirkung ausgeht, muß freilich zwiſchen Spiel und Ernſt gehalten, der Zwang vermieden werden; leichte Gegenſtände lege man den Kindern vor, damit ſie an dieſen ihre Kraft verſuchen und in der Richtigkeit und Genauigkeit ſich üben. An jene Neigung aber, das Bild bloß als Symbol zu betrachten, knüpft ſich auch das Bilden der Sprachzeichen durch die Hand an, weil dieſe wirklich ſymboliſche Zeichen ſind. So muß alſo im allgemeinen aus dem Zeichnen das Schreiben hervorgehen. Das Schreiben ſezt aber voraus eine beſtimmte Analyſe der Wörter, welche wir durch die Schrift in ihre Elemente zerlegen. Die Vereinzelung der Sprachelemente in Buchſtaben bezieht ſich nur auf die Schrift; die Rede kennt nur die Sonderung der Sprachelemente in Silben. Darum wird allerdings wenn man anfängt mit den Schriftelementen, den Buchſtaben, dies für die Kinder nicht etwas lebendiges haben. Deshalb

---

S. 370. „Schon unſer Albrecht Dürer, und noch vor ihm Lukas Paccioli hatten das Zeichnen mit dem Schreiben in Verbindung ſezen gewollt, und das Quadrat nach alter griechiſcher und römiſcher Weiſe zum Grunde der Capitalbuchſtaben gelegt.“ Auch Leonardo da Vinci. —

gehe man in der Analyſe der Wörter zunächſt nicht weiter als bis zu der Theilung in Silben; dann lehre man dieſe geſondert auffaſſen, und die Aehnlichkeit und Unähnlichkeit der Buchſtaben in der Ausſprache hervorhebend knüpfe man die Kenntniß derſelben an die Hervorbringung der Schriftzeichen. Nur auf dieſe Weiſe wird die Uebung eine lebendige werden. *)

Wenn wir nun ſagten, ſo lange als möglich ſolle man Zahl und Sprache ohne Zeichen üben: ſo iſt ſchon in dieſer Unbeſtimmtheit der Regel

die Verſchiedenheit der Verhältniſſe ausgeſprochen. Nur im allgemeinen iſt es nothwendig den gewöhnlichen Gang den die Sache bei uns genommen hat, zu hemmen. Wir ſind viel zu ſehr Buchmenſchen und Buchſtabenmenſchen geworden, ſelbſt bis in das Volk hinein. Vor einigen und zwanzig Jahren iſt auch unter uns die Frage öffentlich ventilirt, ob es heilſam ſei, daß das Volk leſen und ſchreiben lerne. Die Urtheile die damals ausgeſprochen wurden, haben gezeigt wie tief die Meinung eingewurzelt war, daß nur durch Schreiben und Leſen der Menſch ein Menſch würde. Die Sache hat etwas wahres, aber nur von einer Seite her. Regiert kann bei uns nicht werden ohne Schreiben und Leſen. Zwar kommt es oft mehr auf das Unterſchreiben an bei denen die regiert ſind, aber auch dazu iſt das Schreiben erforderlich; und da der Menſch doch nur ein Menſch iſt in ſo fern er Antheil hat an der Regierung, alſo jeder irgendwie regiert, wie ja ſelbſt der Bauer, der ſeine Stimme giebt wenn ſein Schulze zu wählen iſt, ſeinen Antheil an der Regierung bekommt: ſo muß man ſagen, Bei dem Gang den die Entwikklung genommen hat, geht

---

*) Dieſe Methode iſt übergegangen in das Syſtem des wechſelſeitigen Unterrichtes, wie es zuerſt an der Stelle des Lancaſterſchen Mechanismus in der däniſchen und schleswig-holſteiniſchen Schuleinrichtung fixirt wurde. Vergl. Müller und Baumfelder: „Die Eckernförder Schuleinrichtung." Dresden, 1835. Das däniſche Werk von Monſter und Abrahamſen: „Om den irdbyrdes Underviisnings Väſen og Värd." Kopenhagen 1821—1828.

es ohne Schreiben und Leſen nicht ab, zumal auch die Geſeze durch die Schrift bekannt gemacht werden und alſo das Leſen vorausſezen. Aber es iſt dies doch bloß geboten durch die beſtehende politiſche Form; und es iſt eben nicht zu billigen daß dieſe in einem ſolchen Grade und ſolcher Allgemeinheit an dem Zeichenſyſtem hängt. Zwar in einem großen Staate kann nicht ohne die Schrift regiert werden — es müßte denn ein ſolcher ſein in dem alles durch Despotie beſtimmt wird —; es kann der Natur der Sache nach von dem Centrum aus in die Entfernung nur durch die Schrift gewirkt werden. Aber das Volk hat mit dem Centrum nichts zu ſchaffen. Wenn es die Geſeze nicht aus dem Geſezesblatt ſondern auf lebendige Weiſe erführe, aber verantwortlich gemacht würde das Geſez aufzufaſſen und zu befolgen: ſo ſtände ich ſehr an für oder gegen das Leſen und Schreiben zu entſcheiden. So lange aber die beſtehende Form der Dinge beſtehend bleibt, iſt beides nothwendig; und eine Verkürzung nur würde es ſein, wenn gewiſſe Stände vom Leſen und Schreiben ſollten zurükkgehalten werden, aber dabei doch politiſchen Verpflichtungen unterworfen ſein, denen ſie nur genügen können wenn ſie in dem Beſiz dieſer Fertigkeiten ſind. So müſſen wir denn dieſe Kenntniß der Schriftzeichen aus keinem anderen Geſichtspunkt anſehen als aus dieſem techniſchen, nicht als etwas urſprüngliches, nicht ſo als ob alle Bildung davon abhinge. Das allgemeine Vorurtheil dafür halte ich für unrichtig und ſehr verkehrt. Ueber das Verkehr mit den Zeichen wird namentlich in den mittleren Ständen ſo viel weſentliches und unmittelbares verſäumt.

Ueber die beſte Leſelehrmethode haben wir hier noch nicht zu entſcheiden: wiewol das Leſen in den gebildeten Ständen vor dem Eintritt in die öffentlichen Schulen beginnt. Man hat ſeit geraumer Zeit eine große Menge der Leſelehrmethoden aufgeſucht; allein für das häusliche Leſen, das doch gewöhnlich unter der Direction der Mütter ſteht, iſt die Methode ganz gleichgültig, weil es nicht darauf ankommt ob ein Kind einige Wochen früher oder ſpäter leſen lerne. Bei dem

öffentlichen Unterricht dagegen hat die Methode ihren beſtimmten Werth; deshalb werden wir dieſe Frage ſpäter aufnehmen.

Erzählen. Für unſeren gegenwärtigen Standpunkt iſt der angegebene Gang beſonders deshalb wichtig, damit nicht die Kinder zu früh ſich an das Vernehmen der Rede durch das Auge gewöhnen. Wenn es nun gerade die Abſicht iſt, das Vermögen die Rede zu vernehmen und aufzufaſſen ſchon in der erſten Periode bis auf einen gewiſſen Punkt zu üben: ſo iſt der Natur der Sache angemeſſen daß dies auf dem mündlichen Wege geſchehe. Wenn wir nun auch geſagt haben, daß es weſentlich zur richtigen Art und Weiſe das Gedächtniß zu entwikkeln gehöre, die Kinder durch Geſpräche und Erzählungen, und durch die Gewöhnung das gehörte nach einiger Zeit wiederzugeben, im Fixiren der Gedanken durch die Sprache zu üben: ſo fragt ſich,

Was ſoll man erzählen? Die Data liegen ſchon in dem was wir entwikkelt haben. Einmal iſt Rükkſicht zu nehmen auf die Entwikklung des Begriffsſyſtems das in der Sprache niedergelegt iſt, auf das Mittheilen und Wiedergeben deſſen was in der Sprache die unmittelbare Erfahrung repräſentirt. In dieſer Beziehung haben wir ſchon oben geſondert Mittheilung des zur unmittelbaren Anſchauung vorliegenden und des entfernteren, bei welchem die Rede durch Bilder muß unterſtüzt werden. Das Verhältniß des einen zu dem anderen haben wir ſchon feſtgeſtellt. Aber ſodann haben wir auch Rükkſicht zu nehmen auf die freie Production, welche die Sprache ſich anzueignen thätig iſt; ſie iſt freilich zunächſt nur ein freies Spiel theils mit den articulirten Tönen theils mit den Vorſtellungen, zuerſt ein Spiel mit den Sprachwerkzeugen, dann ein Spiel mit der Phantaſie: aber doch der Grund aller künftigen Productionen, alſo aller Kunſt; und die Erziehung muß dieſem Spiel zu Hülfe kommen. Ein verſchiedener Grad des Bedürfniſſes und der Neigung wird ſich dabei zeitig in den Kindern entwikkeln. Wir haben geſagt, daß dieſe freie Combination gewiſſermaßen ſolle abgeleitet werden da-

durch daß man ihr eine Richtung auf reales gebe, indem man entferntere Gegenſtände durch Bilder und Beſchreibung vor die Seele des Kindes führen könne. Allein es iſt dies nicht erſchöpfend; es bildet nur einen Uebergang: die freie Productionskraft, die Phantaſie geht auch darüber noch hinaus. Die Kinder, beſonders die von lebhaftem Geiſte, haben eine entſchiedene Neigung zu dem wozu ſich durchaus nichts analoges in der Wirklichkeit findet, zu dem fabelhaften. Die alte Praxis war geneigt dieſer Neigung Befriedigung zu geben, ſie ſelbſt zu nähren durch Kindermährchen. *) In neuerer Zeit hat man dieſe faſt für etwas verbotenes angeſehen und ſie abzuſchaffen geſucht. Allein die Neigung iſt eine natürliche, der auch ihr Recht widerfahren muß. Man ging in dieſer Polemik zu ſehr vom Standpunkt des ausgebildeten Lebens aus, indem man fragte, warum man die Kinder mit etwas nichtigem beſchäftigen ſolle, was in ſie nur den Keim zur Superſtition hineinlegen und ſie der wirklichen Welt entfremden könne. Will man die richtige Anſicht gewinnen, ſo muß man nur auf den kindlichen Zuſtand ſelbſt und deſſen Bedürfniſſe Rükkſicht nehmen. Indem wir dies thun, gehen wir von einem für die moraliſche Entwikklung wichtigen Punkt aus, Die Kinder können den Unterſchied zwiſchen dem wirklichen in ihrer Vorſtellung und dem nicht wirklichen, d. h. dem was noch ihre eigene Production iſt, noch gar nicht fixiren. Realität und freie Production ſteht ihnen völlig gleich. Nur allmählig entwikkelt ſich der Unterſchied, nur allmählig leben ſich die Kinder in die wirkliche Welt hinein. Denken wir zurükk an den Punkt wo wir die Entwikklung der Sinnesvermögen uns veranſchaulichten, ſo zeigte ſich uns da etwas ähnliches. Die beſtimmte Unterſcheidung von Gegenſtänden iſt dem Geſicht auch nicht gleich anfänglich gegeben, nur nach und nach entwirrt ſich das Chaos. Lebhafte Kinder denken ſich oft etwas aus und erzählen es als wirklich geſchehenes ohne lügen zu wollen. Sie unterſcheiden

*) Platon. de republica Lib. II. 377.

auch nicht die Bilder des Traums von den in der Wirklichkeit ſich darbietenden Geſtaltungen. Und ſelbſt was ſie äußerlich wirklich wahrgenommen haben, wird für ſie doch nur eine lebendige Vorſtellung, wenn in ihrem Inneren das Bild ſich abgeſezt hat; an dieſe nach innen gerichtete Thätigkeit des Sinnes halten ſich die Kinder, und alle Realität des Eindrukks zeigt ſich ihnen in dieſer inneren Thätigkeit. Ob nun der Eindrukk von einem äußerlichen Gegenſtand ausging, ihren äußeren Sinnen gegeben war, oder — wie bei dem Spiel der Phantaſie, das ſich doch auch nur durch Vermittelung des Wortes oder durch Combination von Gegenſtänden lebendig entwikkelt — keinem äußeren entſpricht: das iſt ganz gleich für ſie. Aus allen dieſen Spielen der Phantaſie kann kein Nachtheil hervorgehen: denn in dem Grade als die Entwikklung des Lebens fortſchreitet und die wirkliche Welt ſich ihnen entfaltet, unterſcheiden ſie auch das wirkliche und das nur eingebildete, und verlieren ſelbſt den Glauben an die Realität der Productionen ihrer Phantaſie. Die Mährchen ſelbſt als Productionen der Phantaſie ſind aus der richtigen Condeſcendenz zu dem Zuſtande der Kinder entſtanden; und nur eine falſche allzu nüchterne Reflexion will ihnen die Mährchen nehmen, ſie des Rechts berauben als Kinder zu leben, und ſie nöthigen in dem Zuſammenleben mit den erwachſenen ihre eigene Welt zu vergeſſen. Auch die Phantaſie will ihre Nahrung haben. Aber ganz verkehrt würde es ſein dies aufzuſparen bis ihnen der Unterſchied zwiſchen Dichtung und Wahrheit klar wäre: ſie würden dann ſelbſt dieſe Nahrung nicht mehr haben wollen. Und nicht nur der Sinn für dieſe erſte Nahrung der Phantaſie würde verloren ſein, ſondern auch die erſte Uebung und Kräftigung der Phantaſie würde verſäumt ſein, und man könnte dann zu ihrer Entwikklung nicht eher wieder etwas thun, als bis in den Kindern ein gewiſſer Kunſtſinn ſich entwikkelt hätte. Allein auch dann iſt nicht darauf zu rechnen, daß ſich dieſe Kunſtrichtung beſonders ausbilden und etwas tüchtiges hervorbringen würde; ſie würde mangelhaft bleiben, weil die natürliche Baſis

fehlte. Wie wichtig dieſer Gegenſtand auch für die ſittliche Entwikklung überhaupt iſt, wird ſich uns nachher noch zeigen.

Wir haben es zunächſt, um alles zu beſeitigen was zur Entwikklung der Fertigkeit in dieſer Periode gehört, zu thun mit den

gymnaſtiſchen Uebungen, Uebungen der körperlichen Kräfte und Fertigkeiten. Auch in dem bisherigen iſt mannigfache Gelegenheit das körperliche zu üben und zu entwikkeln; denn bei der Uebung der Sinne, von denen wir bisher gehandelt haben, tritt immer auch das körperliche hervor; es kommt darauf an die Schärfe der Sinnesvermögen, das Auffaſſen, das Abſchäzen durch ſelbſtthätige Uebung zu fördern; aber alle dieſe Uebungen, ſelbſt im Zeichnen und Schreiben, bei denen das leibliche ſo ſtark hervortritt, haben doch ihre nähere Beziehung immer auf das Erkennen, das Wiſſen, auf die urſprünglich geiſtigen Functionen. Jezt bietet ſich uns dar dasjenige Syſtem von Thätigkeiten, welches ſich an die willkührlichen Bewegungen, an die freiwillige Ortsveränderung anſchließt, das Greifen und Betaſten der Gegenſtände, das Gehen. Alle Induſtrie und mechaniſche Kunſtfertigkeit geht davon aus, daß der Menſch die Gegenſtände handhabt, die Gegenſtände mit der Hand in ſeine Gewalt bringt und bearbeitet; von der anderen Seite iſt die Kraft und Schnelligkeit in der Bewegung der Grund alles gymnaſtiſchen. Nun fragt ſich, Was hat hier die Erziehung zu thun, unterſtüzend oder hemmend? Wir bemerkten ſchon daß wir in dieſer Periode noch keine Beziehung nehmen auf die Differenz der Geſchlechter. Dieſe Differenz tritt erſt in der zweiten Periode hervor, wo das öffentliche Leben für die männliche Jugend etwas weſentliches iſt, für die weibliche Jugend nur Sache der Noth. Daher der Kanon, Alles was gymnaſtiſche Uebung iſt in der erſten Periode, muß anfangen mit demjenigen wobei auf die Verſchiedenheit der Geſchlechter keine Rükkſicht zu nehmen iſt, ſo jedoch daß im Fortgang ſich

die Differenz offenbart, alſo darauf vorbereitend daß in der zweiten Periode die Geſchlechter ſich ſondern.

Es giebt zwei Richtungen in der Entwikklung der körperlichen Vermögen, erſtens auf die Gewandtheit, zweitens auf die Stärke. Die erſte iſt allgemein für beide Geſchlechter, die zweite muß hernach beſonders hervortreten bei der männlichen Jugend; bei der weiblichen Jugend hat ſie weniger Bedeutung; auch bei den durch körperliche Thätigkeit lebenden Ständen wird weniger auf Kraft beim Weibe gerechnet. Daraus folgt daß die Entwikklung der körperlichen Fertigkeiten nicht beginnen muß mit dem was Richtung hat auf die Kraft, ſondern mit dem was Richtung hat auf die Gewandtheit. Dieſer Kanon trifft zuſammen mit dem oben aufgeſtellten allgemeinen Kanon für die erſte Periode, Alles muß in dem noch unentſchiedenen Mittel von Spiel und Ernſt in der erſten Periode ſein. Sobald die körperliche Uebung auf Vermehrung der Kraft gerichtet iſt, wird ſie Anſtrengung; alles was Anſtrengung iſt liegt außer dieſem Mittel unſeres allgemeinen Kanons. Alles was durch pädagogiſche Thätigkeit in dieſer Periode ſich entwikkelt, darf nicht an den Punkt der Anſtrengung kommen. Man kann es mit den Kindern bei den allergewöhnlichſten Uebungen dadurch ſehr verſehen daß man ſie anſtrengt; ihre phyſiſche Lebenskraft bedarf noch der Schonung. Die Beiſpiele ſind gar nicht ſelten, daß Kinder zwiſchen dem zweiten und ſechſten bis ſiebenten Jahre durch körperliche wenn auch ganz einfache aber anſtrengende Uebungen ungeſund wurden. Die ſtärkſten Kinder werden dadurch kränkelnd daß man ſie ſich überarbeiten läßt. Deshalb muß man große Vorſicht üben und Maaß halten. Das beſte Mittel wodurch dies erreicht und jenes vermieden wird iſt dieſes, daß man beide Geſchlechter ganz gleich behandelt. Die Erziehung fällt jezt noch in die Familie; in jedem Familienkreiſe ſind die Kinder untereinander gemiſcht; es iſt natürlich daß die Geſchlechter ſich da ganz gleich ſtehen, die Differenz iſt nur leiſe angedeutet, die Natur indicirt noch keine Trennung wie

ſie dies ſpäter thut, wenn ſich die Geſchlechter gegenſeitig abſtoßen: deshalb muß man ſie auch nicht im Spiel auseinanderhalten, und das Princip feſthalten wenigſtens bis zum fünften Jahre hin von dem einem Geſchlecht nichts zu fordern hinſichtlich der körperlichen Uebungen woran das andere nicht Theil nehmen könnte. Der zarte weibliche Körperbau wird dann eine Warnung ſein die Kinder nicht anzuſtrengen. Was die Gewandtheit betrifft, ſo haben wir zwei entgegengeſezte Punkte von denen wir ausgehen, Bewegungen der Sinneswerkzeuge und willkührliche Bewegungen der Gliedmaßen. Aus dieſen beiden iſt alle körperliche Fertigkeit zuſammengeſezt. Je mehr beide zugleich geübt werden, deſto zweckmäßiger iſt es für dieſes Alter. Auf ein richtiges Verhältniß zwiſchen beiden muß ſtets geachtet werden. Und hiezu die Spiele, d. h. dasjenige von den Beſchäftigungen der Kinder, was in Beziehung auf die weitere Entwicklung mehr auf Seiten des Spieles liegt, zu benuzen, zur Uebung der Sinneswerkzeuge und zur Erreichung der Gewandtheit im Gebrauch der Gliedmaßen zu leiten, das iſt die eigentliche Aufgabe. Nun iſt gewöhnlich die Baſis des eigentlichen Spieles, daß den Kindern bewegliche Gegenſtände zur Handhabung übergeben werden. Die beſte Art des Spiels iſt eine ſolche, wenn man ihnen Gegenſtände giebt die ſo können gehandhabt werden daß ihr Darſtellungstrieb Nahrung bekommt, und an denen ſie die eigene Productionskraft verſuchen und üben können, indem ſie freie aber regelmäßige Geſtaltungen nach einem gewiſſen Typus hervorbringen. Alle Selbſtbeſchäftigungen in Beziehung auf die Bewegungen der Gliedmaßen ſind Vorübungen auf das was im Leben Kunſt iſt, z. B. Tanz; und wie bei jenen erſten Spielen mit gegebenen Gegenſtänden die Fertigkeit und Gewandtheit in Geſtaltung der Dinge geübt wird: ſo in den Spielen bei denen die körperliche Bewegung die Hauptſache iſt, die Selbſtdarſtellung. Hiebei kommt es vorzüglich an auf eine gewiſſe Regelmäßigkeit, aber eine ſolche die nicht ſowol

die Kraft ſondern die Gewandtheit vorausſezt. Es müſſen um deswillen bei dieſen Bewegungen Anmuth und Zierlichkeit dominiren, weil die weibliche Jugend gleichmäßig darin zu üben iſt. Das weibliche Geſchlecht wird durch ſeine Neigung zur Anmuth und Zierde wohlthätigen Einfluß auf die Knaben ausüben. Dies iſt für dieſe ſehr heilſam, da gewöhnlich, wenn bei ihnen in der erſten Entwikklungszeit auf körperliche Haltung und anmuthige Gewandtheit nicht geachtet wurde und weibliche Einwirkung entweder fehlte oder zu ſchwach war, in der ſpäteren Lebenszeit das ungraziöſe und unbehülfliche ſehr ſtark hervortritt, und dies iſt unſchön.

Alle Uebungen welche wir angeführt haben dienen ſchon zur **Entwikklung des Willens**. Die freiwillige Bewegung iſt die erſte Aeußerung des Willens, wie wir geſehen haben; um ſo mehr Willensbeſtimmungen werden mit ihrer Vermannigfaltigung erſtehen. Wir haben aber nun noch ſpecieller zu ſehen, wie die Erziehung zu dem Willen der Kinder ſich verhalten ſolle. Auf zwei entgegengeſezte Endpunkte müſſen wir in dieſer Beziehung achten. Erſtens, daß die Kinder noch einen langen Zeitraum im Gehorſam zu durchlaufen haben; zweitens, daß aber doch am Ende der Wille zur vollſtändigen Selbſtändigkeit und Anerkennung gelangen muß. So ſcheint eine **zwiefache Aufgabe** geſtellt zu ſein, **einmal den Willen in den Banden des Gehorſams feſtzuhalten, dann ihn aber auch zu ſeiner Unabhängigkeit vorzubereiten.** Wären wir in der Zeit wo Ernſt und Spiel auf beſtimmte Weiſe geſondert ſind: ſo hätten wir eine ſcheinbar ſchnelle Löſung des Problems; wir könnten ſagen, daß mit dem Spiel die Unabhängigkeit, mit dem Ernſt der Gehorſam verknüpft werden könnte. Aber in dieſer Periode, wo Ernſt und Spiel nicht getrennt iſt, wie iſt es da? — Es bietet ſich uns zuerſt eine feſte aber nur **negative Vorſchrift** dar, **Man darf den Willen nicht unterdrükken**; denn je ſchwächer er ſich entwikkelt, deſto weniger kann er nachher anerkannt werden, und er würde in dem eigentlich ſelbſtändigen Leben dann

noch einer Leitung bedürfen. Aber dabei laſſen ſich noch ſehr verſchiedene Verfahrungsweiſen denken. Ich will die Extreme gegenüberſtellen. Es ſcheint wenn man den Willen nicht unterdrükken ſoll, daß er geleitet werden müſſe. Ein ſchon anerkannter Wille wird geleitet durch Gründe; ein Wille der aber nicht anerkannt iſt, kann nur geleitet werden durch Erfahrung. Die eine Maxime iſt dann dieſe, Man laſſe die Kinder Erfahrungen machen, die Folgen ihres Willens einſehen, damit ſie lernen ihren Willen ſelbſt beſchränken, und ſuche nur die Folgen ſo unſchädlich als möglich zu machen. Die andere Maxime, Man leite ihren Willen ſtets durch Gründe. Aber in der Periode der Kindheit iſt eigentlich keine dieſer Maximen conſequent durchzuführen. Denn wenn die Kinder die Gründe verſtehen ſollen, dann müßten ſie den Zuſammenhang des Lebens verſtehen und die einzelnen Momente combiniren können. Wenn man dieſer Maxime folgt, ſo unternimmt man alſo etwas leeres, und in den meiſten Fällen wird dies nur einen nachtheiligen Ausgang haben. Ein Hauptnachtheil der daraus entſteht iſt dieſer. Fordert man die Kinder zu ſolchen Combinationen auf, die ſie nicht verfolgen können: dann nehmen ſie das für ihr Recht in Anſpruch, und combinirend raiſonniren ſie über das was ſie nicht verſtehen. — Die andere Maxime wäre gut, wenn man dem Sprüchwort glauben könnte, Gebrannt Kind ſcheut das Feuer, pädagogiſch ausgedrükkt, Die Erfahrung iſt die beſte Lehrerin. Wer aber dieſer Maxime folgt, der erkennt eigentlich den Willen des Kindes an, indem er dann genöthigt iſt das Kind thun zu laſſen was es gerade will; und dies würde nothwendig eine Verminderung der Aufſicht herbeiführen, denn das will das Kind am erſten, frei ſein von der Aufſicht. Dann aber hat man nicht mehr in ſeiner Hand den Schaden zu verhüten. Es iſt dies alſo eine Maxime bei der doch zu viel gewagt wird, und ſie hat überdies noch das unbequeme, daß der Erzieher den Kindern nothwendig inconſequent erſcheint, da er doch immer in den Fällen wo

zu viel würde gewagt werden, Ausnahmen machen muß von der Regel. — Es giebt Zeiten und Regionen wo Annäherungen an beide Methoden ſtattfinden. Bleibt uns nichts übrig als uns einem ſolchen Wechſel zwiſchen beiden hinzugeben? Die Aufgabe, wenn ſie ſoll conſequent gelöſt werden, ſcheint durchaus ſo geſtellt werden zu müſſen, Wenn kein Widerſpruch ſein ſoll zwiſchen permanentem Gehorſam und allmähliger Anerkennung des Willens: ſo muß man zu erreichen ſuchen daß die Kinder gehorſam ſein wollen. Mit dieſer Forderung iſt keinesweges die Anerkennung ihres Willens ausgeſchloſſen; denn wo man kein Gebot oder Verbot gegeben hat, da geht des Kindes Wille ſeinen Gang und wird dann anerkannt; wo man geboten und verboten hat, da wird des Kindes Wille wenn jene Forderung erreicht iſt, den Gang gehen den man vorgezeichnet hat: und ſo iſt eine vollkommene Sicherheit gegeben in der zwiefachen Entwikklung des Willens. Wie aber iſt dies nun zu bewerkſtelligen? Durch jene beiden Marimen, die wir in ihrer gewöhnlichen Faſſung und Ausführung nicht billigen konnten. Man muß die Uebereinſtimmung des Kindes-Willens mit dem der erziehenden befeſtigen durch Erfahrung und durch Gründe, denn in Beziehung auf dieſen Punkt fallen beide Marimen zuſammen. Der Zuſtand der Abhängigkeit iſt doch eigentlich der natürliche Zuſtand der Kinder, alſo auch derjenige in dem ihr Wohlbefinden ungeſtört iſt und ihr Leben am beſten gedeiht. Dieſe Erfahrung muß man die Kinder machen laſſen, aber auch immer ſo, daß ſie erkennen daß ihr fröhliches ungetrübtes Lebensbewußtſein im geraden Verhältniß mit dem Gehorſam ſtehe und aus ihm hervorgehe. Wenn man ſie dieſe Erfahrung ſtets machen läßt: ſo wird dann das Bewußtſein hievon in ihnen ſelbſt zum Grunde des Gehorſams werden, und ſie werden keines anderen Grundes bedürfen; ihr Selbſtbewußtſein und das Gedächtniß wird gleichmäßig die Gründe zum Gehorſam ihnen an die Hand geben. Iſt dies nicht zu erreichen? Ich weiß keine andere Antwort zu geben als eine auf ethiſcher

Grundlage beruhende, die aber eben deshalb deſto ſicherer iſt, da ſie nicht durch etwas techniſches bedingt iſt. Das Gedeihen des menſchlichen Lebens überhaupt beruht weſentlich auf der Liebe, alſo auch das Leben der Kinder. Die Fröhlichkeit derſelben iſt durch nichts anderes bedingt als daß ſie ſich in dem Element der Liebe bewegen; durch den Ungehorſam heben ſie ſelbſt die Uebereinſtimmung auf, und nehmen aus dem Element der Liebe heraustretend ſelbſt die Baſis ihres Wohlbefindens hinweg. Läßt man alſo dies ſeinen natürlichen Gang gehen, ſo entſteht die Erfahrung von ſelbſt. Das natürliche Verhältniß zeigt daß das Kind indem es ſich in Oppoſition ſezt, die Bedingungen ſeines fröhlichen Daſeins verringert oder momentan zerſtört. Dazu bedarf es nicht der Furcht oder Hoffnung, der Strafen oder Belohnungen, ſondern nur daß der Zuſtand der Disharmonie klar werde und daß das ethiſche, der Ausdrukk der Mißbilligung ſein Recht bekomme. Dies vermindert die Heiterkeit des Kindes und es macht die Erfahrung durch welche es für den allgemeinen Gang des Lebens klug wird. Wenn das natürliche nothwendige Verfahren nicht durch ein anderes gehindert wird, wenn nicht durch Verkehrtheiten ſchon Fehler tief gewurzelt ſind: ſo liegt ganz außer der Natur daß einem Kinde ſollte die Mißbilligung der erziehenden ganz gleichgültig ſein.

Es wird nun darauf nur noch ankommen, eine *allgemeine Maxime* dafür zu finden, *in welchen Fällen die Freilaſſung des Willens ſtatthaben könne.* Wir müſſen nach dem oben entwikkelten ſagen,

Man kann den Willen der Kinder frei laſſen überall wo man vorausſezen darf daß ſie durch ihre Selbſtthätigkeit keine Erfahrung machen werden die ihnen weſentlich ſchädlich wäre. Dabei kann man ſich vorbehalten auch in ſolchen Fällen den Willen frei zu laſſen wo es oft ſchmerzliche Erfahrungen giebt, aber man macht ſie auf die Folgen aufmerkſam und ſagt ihnen voraus welcher Schaden erwachſen kann.

Man ſoll den Willen der Kinder durchaus nicht auf ſolche

Weiſe frei laſſen, daß die Idee die ihren einzelnen Thätigkeiten in dieſem Abſchnitt zum Grunde liegt, in ihrer Realität geſtört würde.

Da alle Lebensthätigkeit in dieſer Periode noch in der Indifferenz zwiſchen Spiel und Ernſt liegt: ſo möchte man ſagen, weil doch in ſpäterer Zeit die Freiheit am meiſten im Spiel ſich manifeſtire, könne auch jezt ſchon das Freilaſſen mehr auf die Seite fallen wo das Spiel überwiege. Allein gerade das umgekehrte behaupte ich; das was Spiel iſt ſoll ja Uebung werden, und deshalb iſt die Freilaſſung hier nicht richtig. Man muß die Kinder alſo gar nicht auf eine ſolche Weiſe frei laſſen daß die ſpielende Lebensthätigkeit übungslos wird; denn eine regellos ſpielende Thätigkeit kann auf keine Weiſe entwikkelnd ſein. Auch ihr Spiel muß unter einer Regel ſtehen und eine Regel darſtellen; man muß demnach die Kinder immer auf einen Weg führen wo ihre Thätigkeit einen realen Gehalt bekommt. Die Ausübung dieſer Marime wird ihnen die Erfahrung geben und ſie in dieſer befeſtigen, daß ſie ſich im Gehorſam wohl befinden. Denn es iſt offenbar daß nichts ſo ſehr die Langeweile erregt als Regelloſigkeit; Langeweile iſt auch das herrſchende bei regelloſem Spiel, weil eine ſolche Thätigkeit bei der das eine nicht mit dem anderen ſich verbindet und keine gegenſeitige Beziehung ſtattfindet, die wenigſte Befriedigung gewährt, und in jeder Beziehung als etwas nichtiges erſcheint. Je mehr man die Spiele regelt, ohne daß ſie jedoch den Charakter der Indifferenz verlieren, deſto mehr werden die Kinder ſich befriedigt fühlen.

So ſcheint denn in Beziehung auf die Willensleitung dies die Hauptſache zu ſein, formell, daß die Entwikklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe; materiell, daß die Selbſtthätigkeit durchaus an ſolchen Gegenſtänden ſich manifeſtire, welche der Idee die jeder Thätigkeit in dieſem Alter zum Grunde liegen muß, entſprechen, daß alſo die Thätigkeit vor jeder

Regelloſigkeit behütet werde. — Damit man aber dies nicht mißverſtehe, müſſen wir noch einmal daran erinnern, daß man die rein innerlichen ſinnenden betrachtenden und zurükkrufenden Zuſtände der Kinder nicht unterdrükken dürfe. Nämlich dieſe Zuſtände ſind oft begleitet von einem unwillkührlichen äußeren Spiel; dies iſt aber gar nicht dasjenige worauf die Seele gerichtet iſt. Dieſe regelloſe Spielerei und Tändelei bei innerer Erregtheit iſt wohl zu unterſcheiden von dem reinen Spiel, bei welchem eben die Harmonie des inneren Zuſtandes mit der äußeren Haltung die Regelloſigkeit nicht aufkommen läßt, ſondern die Regel giebt. Es zeigt ſich aber auch gleich in der Phyſiognomie, ob bei den Kindern indem ſie etwas äußerliches nichtiges vornehmen, eine innere Thätigkeit die mit der Tändelei nicht zuſammenhängt ſtattfindet; oder ob ſie wirklich in dieſer regelloſen Thätigkeit aufgehen. Es iſt dann eine Uebung in der Nichtigkeit und nie zu dulden, ſondern im erſten Anfang zu unterdrükken. —

Wir würden nun gleich zur zweiten Periode übergehen können, wenn uns nicht noch eine bedeutende Frage vorläge, von der Erfahrung uns dargeboten, nämlich *In welchem Verhältniß ſollen die Kinder ſein in dieſer Periode zum religiöſen Element?* Ich würde für dieſe Frage keinen Raum wiſſen, wenn unſere Theorie rein aus ſich ſelbſt ſich entwikkelte. Es iſt klar daß für die Kinder in dieſer Beziehung noch wenig geſchehen kann. Von welchen Principien man auch ausgehen mag: die Vorſtellung des höchſten Weſens hängt immer zuſammen mit der Vorſtellung der Welt; nun aber iſt dieſe noch nicht in den Kindern, alſo kann auch jene noch nicht ihre Realität haben. Die Frage entſteht aus der Erfahrung; weil die Erziehung in die Familie fällt, in der wir uns doch die Frömmigkeit als conſtantes Lebenselement denken: ſo iſt vorauszuſezen daß die Kinder damit in Berührung kommen. Ja es mag in einer Familie die Frömmigkeit herrſchen oder nicht, der religiöſe Zuſtand der ganzen Geſell-

ſchaft und die religiöſe Geſinnung derjenigen die mit der Familie in Berührung kommen, influiren doch auf die Familie, und jedenfalls kommen innerhalb jeder Familie darüber Reflexionen vor. So tritt die Frage unvermeidlich ein, In wie fern ſoll man hiebei auf die Kinder Rükkſicht nehmen? In der Praxis finden wir alles ſchon im Gange. Man regt in dieſer Zeit ſchon in den Kindern das religiöſe Bewußtſein an; man leitet ſie ſogar zu Handlungen an, die ihrer Natur nach gar nichts ſind, wenn ſie nicht Aeußerungen des religiöſen Bewußtſeins ſind. Soll man dies nun geſtatten oder verwehren? Soll man Vorſichtsmaaßregeln anwenden um die Kinder wenn religiöſe Gegenſtände vorkommen von der Theilnahme auszuſchließen, oder ſie abſichtlich hineinziehen? Hier ſind die Anſichten ſehr abweichend, die Praxis ſehr verſchieden; und wir können daher nicht umhin die Sache in Betracht zu ziehen.

Die eine Maxime iſt dieſe, Die Kinder können die religiöſen Vorſtellungen nicht faſſen. Läßt man ſie nun mit den in der Sprache niedergelegten Zeichen derſelben Verkehr treiben: ſo iſt dies etwas todtes; und man würde ſie alſo gewöhnen mit Worten umzugehen, die für ſie keinen Sinn haben. Wenn man ſie aber zu Handlungen veranlaßt, etwa Morgen- Tiſch- und Abendgebeten, die nur aus innerer Erregtheit hervorgehend Werth haben: ſo haben auch dieſe für ſie keine Bedeutung und führen zum bloßen Mechanismus. Dadurch wird die wahre Entwikklung der religiöſen Geſinnung gehemmt, indem ſie das mechaniſche für das weſentliche halten und glauben, ſie hätten in dieſem die Religion und kämen dem nach was dieſe fordere.

Das prohibitive in dieſer Methode, in ſeinen gehörigen Grenzen gehalten, iſt ſehr richtig.

Die andere Maxime, Da die Kinder doch erſt allmählig zu einem unabhängigeren Daſein gelangen und in dieſem Abſchnitt noch meiſt in der innigſten Gemeinſchaft des Lebens mit den Müttern ſind: ſo iſt dieſen die Aeußerung der Frömmigkeit ſo natürlich daß ſie ihr eigenes religiöſes Leben und

ihre religiöſen Bewegungen in die Kinder übertragen. Sollten ſie dieſe in Gegenwart der Kinder unterdrükken: ſo würde das was ihnen weſentlich iſt gewaltſam gehindert. Dieſer natürliche Proceß darf nicht gehemmt werden.

Es fragt ſich, wie ſich beide Anſichten zu einander verhalten und welches die richtige Ausgleichung iſt.

Die beiden Maximen ſcheinen genau genommen nicht von einem und demſelben zu reden, eine Ausgleichung iſt daher nicht ſchwer. Denn die eine Anſicht hat es mehr mit den inneren Empfindungen, mit den Gemüthszuſtänden zu thun, die andere mehr mit dem Denken, mit den Vorſtellungen. Die Lebensentwikklung des Menſchen in ihrem eigentlichen Typus betrachtet von Anfang an iſt nichts anderes als Erregung Erwekkung des noch ſchlummernden durch das ſchon erregte thätige analoge. Dieſe Erregung geht von der Mutter aus und verbreitet ſich dann über die ganze Familie. Wenn nun das religiöſe Element in der Familie ein herrſchendes iſt: ſo müßte man ja die ganze religiöſe Darſtellung zurükkhalten, wenn jenes nicht zur Wahrnehmung des Kindes kommen dürfte, und man würde die religiöſe Entwikklung des Kindes ſelbſt aufhalten, wenn das religiöſe Princip nicht allmählig zuerſt von der Mutter dann von der Familie überhaupt in das Kind übergehen ſollte. Ein ganz unnatürlicher Zuſtand würde alſo auf dieſe Weiſe geſezt, und nicht nur das eine, die Entwikklung der Frömmigkeit, ſondern alles andere gelähmt; denn die Religion iſt in allem und tritt weniger als etwas beſonderes hervor. — Betrachten wir die Sache von der entgegengeſezten Seite, die Maxime anwendend daß man den Kindern nicht einen bloßen Schein geben ſolle ohne eine Realität, Worte ohne Vorſtellung: ſo iſt es richtig, wenn man die Vorſtellung für ſich nimmt, daß die Kinder in dieſem Alter einer Vorſtellung von Gott noch nicht fähig ſind. Wollte man aber nun deshalb die Entwikklung des religiöſen Princips ſo lange ausſezen bis die Vorſtellungen von Gott Realität haben: dann könnte man nie anfangen; denn immer

liegt etwas unangemeſſenes in jeder Vorſtellung. Es iſt eben die Sprache, als durchaus für das endliche beſtimmt, irrational gegen dieſe Idee, ſobald ſie weiter entwikkelt werden ſoll. Die Entwikklung ſchreitet nur fort durch negative Kriterien. Das reale worauf man zurükkgeht bleibt alſo jenes innerliche. Allerdings die religiöſen Vorſtellungen der Kinder in dieſem Alter unterſcheiden ſich wenig von dem was wir ihnen in dem Mährchen gegeben haben; ſie ſchließen ſich daran an. Sowie in dieſen fingirte Weſen vorkommen, ſo reihen ſich an dieſe Fictionen die Gebilde ihrer Phantaſie von einer höheren Geiſterwelt, ihre Vorſtellungen von Weſen die das höchſte Weſen begleiten; Feen Gnomen Engel werden ſich erſtaunlich in ihnen aſſimiliren und gleichen Werth haben. Und an ihrer Vorſtellung von dem Verhältniß Gottes zu den Menſchen wird viel auszuſezen ſein. Aber was iſt denn alle Erkenntniß, was ſind alle Vorſtellungen welche die Kinder in dieſer Zeit auffaſſen? An und für ſich betrachtet immer nichts anderes als Uebergänge, nie den Gegenſtänden adäquat; und nirgends ſind ſie auf dem Punkt auf dem ſie ſtehen bleiben können. Wenn wir nun bei allen Gegenſtänden daſſelbe Fortſchreiten in Uebergängen zur Wahrheit finden: ſo iſt gar nicht möglich daß das religiöſe Gebiet nicht ſollte demſelben Geſez unterworfen ſein. Wir haben alſo keinen Grund den Kindern das religiöſe vorzuenthalten.

Welches iſt nun aber hier der richtige Gang in der Entwikklung? Man hat in neuerer Zeit in einem pädagogiſchen Syſtem die Anſicht aufgeſtellt, die Kinder müßten in religiöſer Hinſicht den Gang des ganzen menſchlichen Geſchlechts durchmachen, ſie müßten erſt Heiden ſein und ſo die Naturanſchauung auffaſſen, dann durch Belohnung und Beſtrafung zum ſittlichen getrieben zum geſezlichen Monotheismus übergehen, und dann erſt Chriſten werden. Das wahre hierin iſt dies, daß ſie zu der Religion und zu den religiöſen Vorſtellungen des erwachſenen Geſchlechtes nur allmählig gelangen können. Aber ganz verkehrt iſt was jene Anſicht darüber auf-

ſtellt, wie die Kinder dazu gelangen. Alles ſoll doch bei den Kindern von dem gemeinſamen Leben und aus dem Geſammtbewußtſein derer unter denen ſie leben hervorgehen. Der alte Polytheismus iſt nur noch etwas hiſtoriſches, und weder in das vaterländiſche noch in das klaſſiſche Alterthum können die Kinder in dieſer Zeit Einſicht haben; nur auf eine erkünſtelte Weiſe könnte man ſie ſich in das Heidenthum hineinleben laſſen. Noch ſchlimmer aber wäre ſie in den geſezlichen Monotheismus hineinzuführen und durch deſſen Belohnungen und Strafen zu lokken und zu ſchrekken: dann würden ſie aus dem geiſtigen religiöſen Element gehoben und in das eigennüzige ſinnliche hineingetaucht. Vielmehr iſt die Sache ſo zu ſtellen, wenn in demſelben Maaß in welchem das religiöſe Leben in der Familie herrſcht, daſſelbe ſich auch in den Kindern manifeſtiren muß: ſo haben wir nur in Beziehung auf die religiöſe Entwikklung die allgemeine Regel anzuwenden, nichts in den Kindern zu hemmen was aus der inneren Entwikklung natürlich hervorgeht. Wir müßten ja der Mutterliebe Gewalt anthun, wenn ſich die frommen Gemüthszuſtände den Kindern nicht mittheilen ſollten. Aber was kann das Kind davon wirklich lebendig auffaſſen? Das was am nächſten liegt iſt die Analogie zwiſchen dem allgemeinen menſchlichen Zuſtand in Beziehung auf das höchſte Weſen und dem Zuſtande des Kindes im Verhältniß zu den Aeltern. Dieſes Gepräge tragen die Erzählungen in denen das höchſte Weſen als Vater dargeſtellt wird; die Vorſtellung von Gott als dem Vater iſt dem Kinde eine lebendige; es hat eine Analogie woran es das was ihm als religiöſes gegeben wird ſich veranſchaulicht; und auf anderem Wege entſtehen überhaupt dieſe Vorſtellungen nicht. Warum ſoll man alſo dieſe Entwikklung hemmen? Es iſt ja die rein naturgemäße Weiſe. Das iſt das eine. Es verbindet ſich damit noch ein anderes, nämlich eine Ausgleichung des unvollkommenen das im Verhältniß des Kindes zu ſeinen Aeltern ſich findet. Denken wir uns den natürlichen Gang, daß

der Gehorſam der eigene Wille des Kindes iſt und daß ſich an dieſem ſeine perſönliche Freiheit entwikkelt: ſo wird alsdann auch eigentlich das Kind niemals wollen den Aeltern etwas verbergen. Denn dies iſt ſchon eine Oppoſition gegen den Gehorſam, wenn es nicht will daß die Aeltern etwas erfahren, weil es dann die Einwirkung der Aeltern darauf hemmt. Dem Kinde muß es als eine Unvollkommenheit erſcheinen, wenn die Aeltern um etwas was in ihm vorgeht nicht wiſſen, oder dies falſch auffaſſen. Hier hat das Kind ſchon eine Handhabe um die Idee der abſoluten Weisheit und der Allwiſſenheit im höchſten Weſen als Ausgleichung dieſer Mängel zu faſſen. Nehmen wir dies nun alles zuſammen: ſo gewinnt das Kind auf natürlichem Wege die höchſten Ideen, es iſt ihm die Realität des höchſten Weſens unmittelbar gewiß, es bezeichnet Gott als den Vater, es ahnet ſeine Allwiſſenheit. Und gerade dies iſt für das Kindesalter von dem höchſten Werth für die Entwikklung des ſittlichen. In dieſer Beziehung hängt doch alles ab von dem Sinn für die Wahrheit, und wo irgendwie dieſer verunreinigt iſt, kann die ſittliche Entwikklung nicht gedeihen. Nun aber ſteht für die Kinder in dieſem Alter der Unterſchied zwiſchen dem wahren und falſchen noch nicht ſo feſt wie ſpäterhin; denn alle Wahrheit entwikkelt ſich erſt aus dem unbeſtimmten Schein heraus, und die beſtimmte Unterſcheidung der Sinneseindrükke, die von außen und von innen producirt ſind, tritt erſt allmählig ein. Welch beſſeren Leiter könnte aber die Entwikklung des Sinnes für die Wahrheit haben als die lebendige Vorſtellung von dem höchſten Weſen? Nicht als ob durch dieſe der Proceß auf eine widernatürliche Weiſe beſchleunigt werden ſollte; aber das abſichtlich täuſchen wollen kommt dann nie in die Kinder hinein. Es iſt eine allgemeine Klage, daß die Kinder ſobald ſie ſich die Sprache angeeignet haben und daher mittelſt derſelben in anderen Gedanken und Vorſtellungen hervorbringen können, auch bald dahin kommen die Unwahrheit zu ſagen um ihres Vortheils wil-

len. Es iſt immer für ſehr ſchwierig gehalten worden die Frage zu entſcheiden,

Wie man der Unwahrheit begegnen könne. Wenn man den Kindern nicht Unrecht thun will: ſo muß man ſehr beſtimmt unterſcheiden, daß ſie dabei rein von dem Geſichtspunkt ausgehen einen gewiſſen Zwekk zu erreichen, daß ſie aber die Unwahrheit gar nicht ſo abſchäzen wie wir es müſſen; ſie ſehen die Sprache nur an als einen Vorrath von Mitteln ihren Zwekk zu erreichen; und das andere tritt ihnen noch ganz zurükk. Man muß alſo auch dies noch gar nicht auf ſo beſtimmte Weiſe im ſittlichen Sinne des Wortes als Lüge auslegen; Wahrheit und Unwahrheit iſt ein Gegenſaz der bei ihnen noch nicht eine feſte Dignität hat. Worauf man aber halten muß iſt dies, daß ſie wenn man ſie nach dem fragt was geſchehen iſt, die Wahrheit geben. Wenn ſie in ſolchen Fällen auch unwahr ſind, ſo iſt das etwas ſehr ſchlimmes und ſezt voraus daß pädagogiſche Fehler zum Grunde liegen; oft beſtimmen frühere Erfahrungen ſie die Wahrheit nicht zu ſagen, nämlich daß ſie wiſſen, die Ausſage der Wahrheit komme ihnen theuer zu ſtehen. Wenn man keine falſche Vorſtellung von der Strafe hat, ſo wird man einen ſolchen Weg gar nicht einſchlagen der die Kinder aus Furcht zur Unwahrheit führt. Man ſollte es ſich allgemein zur Regel machen, nicht zu ſtrafen für das was man von ihnen erſt erfahren muß; man begiebt ſich ſonſt des Vortheils etwas von ihnen zu erfahren. Läßt man nach erforſchtem Thatbeſtand in ſolchen Fällen wo es darauf ankommt daß ſie ausſagen was ſie wiſſen, auch dann wenn ſie unrecht gehandelt haben, nur das eintreten was in der Sache nothwendig ſelbſt liegt, ohne Strafen anzuwenden: dann werden ſie nie die Sache wiſſentlich verfälſchen. Falſche Relationen werden ſie freilich machen, ſo lange die Scheidung zwiſchen dem in ihnen entſtandenen und dem von außen ſich darbietenden von ihnen noch nicht gemacht werden kann; die Entwikklung dieſes Gegenſazes muß man abwarten. Nichts aber kann dieſe Entwikklung mehr begünſtigen als das

Eintreten des religiöſen Elements. Sobald die Vorſtellung von der abſoluten Wahrheit des höchſten Weſens ſich in ihnen entwikkelt, ſo tritt auch der Gegenſaz hervor, und mit dem Bewußtſein von Gott entſteht in ihnen die Erkenntniß und Liebe zur Wahrheit; je ſtärker die Analogie hervortritt zwiſchen dem Verhältniß des Kindes zu den Aeltern und des Menſchen zum höchſten Weſen: deſto leichter wird ſich dies rükkwärts übertragen, daß es etwas unmögliches ſei, wenigſtens nicht lange andauerndes, die Aeltern zu täuſchen; es fällt auf dieſe ein Wiederſchein von der abſoluten Wahrheit und Allwiſſenheit, und dies erhöht ihre Autorität. Es wird eine ziemlich allgemeine Erfahrung ſein, daß kindliche Frömmigkeit und die ſich entwikkelnde Wahrheitsliebe überall parallel gehen.

Ein ganz anderes Bedenken iſt dieſes, daß den Kindern das religiöſe leicht könnte mechaniſirt werden, ſofern ſie an Formeln feſtgehalten werden die für ſie keine Realität haben und alſo etwas todtes ſind. Das aber würde den größten Nachtheil hervorrufen, wenn dasjenige was in dem Leben des Menſchen das lebendigſte ſein ſoll, von Anfang an als ein todtes mitgetheilt würde. Dagegen müßte auf das allerbeſtimmteſte gewarnt werden. Damit hängt aber auch zuſammen daß die religiöſe Mittheilung eben ſo wenig wie ſie an Formeln gebunden ſein darf, an beſtimmte Zeiten und Orte gebunden werde.

Die Sitte an beſtimmte Zeiten und Orte die religiöſe Mittheilung und Entwikklung zu binden, iſt etwas ganz anderes als die von uns angedeutete auf dem natürlichen Entwikklungsgang beruhende Art und Weiſe des pädagogiſchen Verfahrens. Allerdings ſchon wenn die Mutter ihr Kind zur Ruhe niederlegt, wird ſie ſelbſt nicht leicht ohne religiöſe Erregung ſein — ſie müßte denn für alle religiöſen Empfindungen erſtorben ſein —; es kann nicht ausbleiben daß dieſe Erregung dem Kinde ſich mittheilt: aber dies hat doch nichts zu ſchaffen mit jener Weiſe die ohne auf innere Erregung zu ſehen die beſtimmte Zeit nur feſthalten will, um an dieſe den

religiöſen Entwikklungsproceß zu binden. Dies führt zum Mechanismus. Sobald die religiöſe Erregung vom unmittelbaren Leben ausgeht, ſelbſt auch wiederkehrend zu beſtimmten Zeiten, ſo iſt kein Nachtheil zu fürchten; macht man aber daraus eine Vorſchrift und Regel, dann iſt es tadelnswerth.

Eben ſo wenig mit den beſtimmten Formeln, deren Gebrauch zum Mechanismus führt, hat es die natürliche pädagogiſche Einwirkung zu thun. Denken wir uns daß die erſte religiöſe Mittheilung an Formeln gebunden wird, die mit der Theologie im Zuſammenhange ſtehen und die ganze Geſchichte des poſitiven Chriſtenthums und die Lehrſtreitigkeiten vorausſezen: ſo kann dies bloß als ein todtes erſcheinen; es iſt eine übereilte tadelnswerthe Mittheilung, die nichts gutes hervorzurufen vermag. Es ſezt eine ſolche Art der Mittheilung ein Erſtorbenſein der Sache in den Aeltern ſelbſt voraus; es muß in ihnen ſelbſt ſchon das religiöſe mechaniſirt ſein, wenn ſie eine Neigung haben den Kindern todte Formeln zu geben, und wenn ihnen die Kraft fehlt unmittelbar ihren eigenen Zuſtand religiöſer Erregung auf lebendige Weiſe durch Wort und That den Kindern zur Anſchauung zu bringen.

Was aber iſt zu thun, wenn die Kinder ſelbſt Fragen an die Aeltern richten, deren Beantwortung nothwendig vorausſezt daß man eingehe in die Vorſtellungen wie ſie ſich im Lauf der Geſchichte ausgebildet haben? Die Kinder ſind oft in ſolchen Fragen unerſchöpflich, beſonders in abenteuerlichen, die von einer anthropopathiſchen Vorausſezung ausgehen. Es zeigt ſich zunächſt hierin die Bedeutſamkeit der Sache, wie natürlich ſchon dem Kinde es iſt ſeine Gedanken auf das religiöſe hinzurichten, wie leicht aber auch jede auch die beſte religiöſe Mittheilung geeignet iſt anthropopathiſche Vorſtellungen hervorzurufen. Und wenn man nun meint daß eben deswegen jede religiöſe Mittheilung in ſo früher Zeit gefahrbri n gend ſei, alſo unterlaſſen werden müſſe: dann würden die religiöſen Vorſtellungen überhaupt bis auf ein Minimum reducirt werden müſſen. Unbeſchadet der Kraft die das religiöſe

Element in den Kindern hat, kann man ſie ablenken von den Verſuchen die ihnen gewordenen Mittheilungen ſich zur anſchaulichen Vorſtellung zu erheben, wobei natürlich ihre Phantaſie ſich anſchließend an ihre ſehr ſinnliche Production und Reproduction in das Spiel kommt; dieſe Verſuche hat man nicht zu nähren. Man kann ihnen ganz der Wahrheit gemäß ſagen, entweder daß man ſelbſt nicht wiſſe was ſie erfahren möchten, oder daß wenn man es ihnen auch erklären wollte, ſie dennoch es nicht verſtehen könnten. Man wird dadurch nicht alle ſinnlichen Vorſtellungen hemmen, aber ſie doch auch nicht durch Worte befeſtigen, ſondern verhüten daß das Bewußtſein ſich feſtwurzelt, daß die Kinder in dieſen Dingen immer in Oppoſition mit den Aeltern ſtehen oder daß die Aeltern überall mit den Kindern in denſelben ſinnlichen Vorſtellungen befangen ſind. Auf dieſe Weiſe hält man ſich die Bahn frei, die Vorſtellungen immer mehr zu vergeiſtigen.

Wenn man nun in allen dieſen Beziehungen mit Vorſicht zu Werke geht, ſo wird aus der naturgemäßen Entwikklung des religiöſen Elements in der Periode der Kindheit niemals ein Nachtheil entſtehen.

Zweite Periode der Erziehung.

Wollten wir ſagen um uns dem gewöhnlichen Sprachgebrauch zu fügen, daß die zweite Periode im Gegenſaz zur erſten Periode, welche die Kindheit im eigentlichen Sinne des Wortes umfaßt, das Knabenalter in ſich ſchließe: ſo würde doch nicht zu vergeſſen ſein daß das ſogenannte Knabenalter eigentlich etwas ſpäter als der Anfang der zweiten Periode beginnt, und daß die Kindheit ſich noch in dieſe Periode hineinzieht. Dennoch iſt ſie

das eigentliche Gebiet des Knabenalters.

Aber unſer Hauptanfangspunkt iſt die Zeit wo das öf-

fentliche Leben in der Schule angeht. Das iſt freilich durch die Gewohnheit und die übrigen Verhältniſſe in einigen Gegenden ſo, in anderen anders. Wollen wir an einen phyſiſchen Proceß auch hier anknüpfen: ſo iſt dies die Zeit wo die Kinder die Zähne wechſeln. Es deutet das Wechſeln der Zähne eine neue große Evolution an und weiſet auf einen neuen Charakter der körperlichen Bildung hin.

Die Differenz der Geſchlechter und die Differenz welche daraus hervorgeht daß in den höheren Ständen manches was ſonſt der Schule anheimfällt noch zur Familienerziehung gehört, veranlaßt uns zu einigen vorläufigen Unterſuchungen.

Differenz der Geſchlechter. Beide Geſchlechter trennen ſich in dieſer Zeit mehr von einander, allerdings nur in Folge eines Inſtincts. Wenn gleich es urſprünglich dem weiblichen Geſchlechte gemäß iſt, daß die Erziehung ganz innerhalb der Familie vollendet werde: ſo mußten wir doch zugeben daß die Töchter Antheil an dem öffentlichen Unterricht haben können, wenn in den Familien ein Hinderniß iſt ihnen die Entwikklung zu geben deren ſie zu ihrer künftigen Beſtimmung bedürfen. Nach den Ständen iſt das verſchieden. In der Maſſe ſind ſehr häufig in den Schulen die beiden Geſchlechter mit einander verbunden; das deutet allerdings auf eine gewiſſe Dürftigkeit dieſer Anſtalten. Für die höheren Stände und in den größeren Städten, wo die Mädchen abgeſondert unterrichtet werden und eigene Töchterſchulen errichtet ſind, werden beſondere Unterrichtsgegenſtände behandelt. Wir haben in Beziehung auf die Differenz der Geſchlechter alſo auf dreierlei zu ſehen, auf die Verbindung des männlichen und weiblichen Geſchlechtes in kleineren Schulanſtalten, auf dem Lande gewöhnlich; auf die beſonderen Mädchenſchulen für einen ſchon weiter entwikkelten Unterricht in den Städten; auf die häusliche Erziehung der Töchter, in ſo fern nicht alle Aeltern geneigt ſind ſie an dem öffentlichen Leben Theil nehmen zu laſſen.

Was nun die eigentlichen Volksſchulen betrifft, wo beide Geſchlechter verbunden ſind: ſo kann in dieſen das weib-

liche Geſchlecht auch nicht beſonders behandelt werden; es iſt daher auch über die weibliche Erziehung nichts beſonderes zu ſagen. Wohl aber ließe ſich fragen, in wie fern das ein Zuſtand iſt der geduldet werden kann. — In den Mädchenſchulen, wo der weiblichen Jugend die Bildungselemente ertheilt werden die für dieſe mittlere Lebensregion nöthig iſt, könnte allerdings eine andere Behandlung dem verſchiedenen Geſchlechtscharakter gemäß eintreten. Allein da wir davon ausgehen, daß der öffentliche Unterricht für Mädchen nur Stellvertretung des Familienunterrichts iſt, und die Mädchenſchulen anzuſehen ſind als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinſchaftlichen Erziehung der Töchter in gemeinſamer Localität: ſo wird ſich leicht ergeben daß doch der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterſchule weit mehr dem häuslichen in der Familie ähnlich iſt, und daher wird dies ſich unter die häusliche Erziehung ſubſumiren laſſen. In dieſer wird der eigentliche Typus der weiblichen Fortbildung zu ſehen ſein. Wir werden den Punkt ſpäter aufnehmen wenn wir alles zuſammenfaſſen können. Eine ſolche abgekürzte Behandlung des Gegenſtandes iſt zuläſſig; in der häuslichen Erziehung kann nicht die Strenge des öffentlichen Lebens in den Schulanſtalten in Hinſicht auf die äußerliche Ordnung eintreten, alſo auch weniger beſtimmtes über die Erziehung geſagt werden. Die Erziehung der weiblichen Jugend iſt immer ein Nachlaſſen von der Strenge der Ordnung, der Methode in der Erziehung der männlichen Jugend. Deshalb kann nicht eher über die weibliche Erziehung etwas geſagt werden als bis die der männlichen Jugend behandelt iſt. Nur eins würde voraus beachtet werden, weil es als ein beſonderes hervortritt, nämlich die Vorbildung des weiblichen Geſchlechtes für das Hausweſen; dieſe kann durchaus nur innerhalb der Familie ſelbſt gegeben werden, und wenn man auch dieſe zum Theil in den öffentlichen Unterricht verpflanzt hat, wenigſtens die weiblichen Handarbeiten: ſo kann doch in den öffentlichen Anſtalten eine

vollkommene Uebung nicht ſtattfinden, da es hiebei auf einen kleinlichen Mechanismus ankommt, bei welchem eine ſpecielle Aufſicht die Hauptaufgabe iſt, die in den Schulen nicht erreicht werden kann.

Die Differenz der Stände. *) In Folge dieſer gehen die einen ohne Unterricht in der Familie genoſſen zu haben unmittelbar in die Schulanſtalten über, die anderen treten vorbereitet ein. Es fragt ſich aber, ob es nothwendig iſt hierauf beſonders Rükkſicht zu nehmen. Es beſtätigt ſich hier das oben geſagte, daß in dem häuslichen Leben die ſtrenge Form niemals ſo vorwalten kann wie in der Schule. Für das häusliche Leben hat durchaus die Form des Geſezes keinen Ort, indem die älterliche Autorität ſich keinem Geſeze unterwerfen darf. Daraus folgt eine größere Nachlaſſung und Modificabilität eines jeden Verfahrens nach den verſchiedenen Umſtänden. Der Gegenſaz von Spiel und Ernſt tritt im häuslichen Leben nicht ſo ſtark hervor wie in Beziehung auf das öffentliche Leben in der Schule. Der öffentliche Unterricht wird alſo allein das ſein was uns den beſtimmten Typus darbietet; nicht aber das was vorher in der Familie dafür geſchieht, wo es auch gleichgültig iſt welche Methode befolgt und ob in einer beſtimmten Zeit mehr oder weniger gelernt wird. Sowie wir in die zweite Periode eintreten, werden wir auch au-

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Die Frage iſt allgemein, ob bei der Erziehung auf die Differenz der Stände ſoll Rükkſicht genommen werden. Offenbar aber kommt dieſe Frage in der Praxis nicht vor, wo die Erziehung nur Privatſache iſt. Denn denken wir uns daß die Erziehung nur in den einzelnen Familien fortgeführt wird: ſo hat jeder nur diejenige Form des Lebens von vornherein im Auge, in welche die Jugend übergehen ſoll; und unter dieſen Umſtänden wird die Jugend der gebildeten Stände anders erzogen werden als die Jugend aus dem Volke. Die Grenze wird nur die natürliche Entwikklung ſelbſt ſein. Die Volkserziehung hat auch kein Intereſſe ſich dann der Erziehung der höheren Stände zu nähern; denn ſie befördert die Jugend ſo bald als möglich in das thätige Leben. Alſo nur unter Vorausſezung einer öffentlichen Erziehung iſt jene Frage zu beantworten.

genblikklich an das größere und weſentliche, an

das gemeinſchaftliche Leben der Jugend in der Schule

gewieſen. Jedem wird gleich einleuchten daß hier das erſte ſein müſſe zu beſtimmen,

In welchem Verhältniß ſoll die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben der Kinder ſtehen?

Dieſe Frage, wiewol ihrer Natur nach eine Präliminarfrage, wird ſich nicht ſogleich allgemein beantworten laſſen; ſie erledigt ſich nicht auf einfache Weiſe. Die Theilung zwiſchen Schule und Haus iſt nicht überall dieſelbe, das Verhältniß kann dann auch nicht daſſelbe ſein. Denken wir nur an die Differenz der Geſchlechter. Das männliche Geſchlecht iſt immer in gewiſſem Maaße für ein öffentliches Leben beſtimmt, das weibliche nur für das häusliche, und das Eintreten in die Oeffentlichkeit iſt für daſſelbe nur Sache der Noth. Da wäre alſo ſchon eine beſtimmte Scheidung vorausgeſezt; es müßte nämlich ſchon der Anfang des öffentlichen Lebens einen ganz anderen Charakter haben für diejenigen die für das öffentliche Leben beſtimmt ſind, als für diejenigen die nur vorübergehend in daſſelbe eintreten. — Die Sache muß aber noch in einem größeren Umfange betrachtet werden. In Beziehung auf Staat und Kirche nahmen wir eine Theilung der ganzen Maſſe der zu erziehenden Generation an, da einige in die regierende leitende Klaſſe, andere in die regierte treten. Da ſich dieſe Trennung ſogleich nach der Erziehung realiſirt, ſo muß ſie auch in der Erziehung vorbereitet werden. Wiewol nun erſt in der dritten Periode die Differenz ſchärfer heraustreten ſollte, in der zweiten aber unberükkſichtigt ſein: ſo erleidet dieſes doch eine Modification, indem in einen großen Theil der Geſellſchaft die Meinung eines angeerbten Vorzugs noch nicht erloſchen iſt. Außerdem giebt es gewiſſe Differenzen, dem angeerbten ſich ſehr nahe anſchließend, wodrch der Stand der Kinder ſchon

früh beſtimmt wird, z. B. die Wohlhabenheit der Aeltern. Daher iſt es unvermeidlich, daß ſchon in der zweiten Periode in den Regionen wo dies der Fall iſt Kenntniſſe mitgetheilt und Fertigkeiten eingeübt werden, die nur unter jener Präſumtion der Theilnahme an der Regierung Bedeutung haben. Wir haben demnach einen Unterſchied zu machen zwiſchen einer ſolchen Erziehung und Unterweiſung die den Charakter dieſer Periode ganz rein hält, und einer ſolchen die ſchon manches aus der dritten Periode vorwegnimmt. Dies erſchwert nun die Behandlung der zweiten Periode, weil die Sache mannigfaltiger wird. Nun fragt ſich nur, da wir geſehen haben daß bei den vornehmen die häusliche Erziehung länger fortgeſezt wird, fällt vielleicht dieſe Beſonderheit zuſammen mit dem längeren Zurükkbehalten in der häuslichen Erziehung? Das würde die Sache vereinfachen. Allein dem iſt nicht ſo. Damals als die angeerbten Vorzüge noch mehr galten, wollten die vornehmen ihre Kinder gar nicht mit den Kindern aus den geringeren Ständen unterrichten laſſen. Dies hat ſich geändert, theils in Folge einer richtigeren Einſicht, theils weil die Mittel zur Erhaltung der häuslichen Erziehung fehlen. In den meiſten europäiſchen Staaten iſt eine Annäherung der Stände eingetreten; dies hat aber auch die Anſprüche an die öffentlichen Erziehungsanſtalten geändert und geſteigert. Ob das gut iſt? Ich weiß es nicht; ich möchte eher das Gegentheil behaupten und ſagen, Ihr behaltet eure angeerbten Vorzüge und die Präſumtionen der Sicherſtellung eures Vermögens: laſſet dieſe in den Familien gelten und laſſet uns für die Schule den Charakter der Periode ganz rein halten. Indeſſen iſt es nun bei uns nicht ſo; und wie es zu geſchehen pflegt wann die Theorie zuerſt eines Gegenſtandes ſich bemächtiget, daß man ein aus Gewohnheit geltendes aus höheren Gründen erklären will: ſo ſcheint man es auch hier zu machen. Eigentlich iſt es nur Sache der Noth geweſen. So giebt es denn für die zweite Periode große öffentliche Unterrichtsanſtalten die nicht denſelben Charakter ha-

ben. Die einen ſind von der Art daß ſie den eigentlichen Charakter dieſer Periode rein halten, und beabſichtigen reine Volksbildung, ohne Rükkſicht zu nehmen auf eine regierende und regierte Klaſſe; in den anderen wird an allen die in die Anſtalten treten verſucht ſolche Fertigkeiten zu entwikkeln die nur Bedeutung haben für die regierende Klaſſe. Das eine iſt die Trivialſchule oder reine Volksſchule, das zweite die gemiſchte, in welche ſchon aus der höheren Schule Elemente hineinkommen. Man könnte ſagen, die reine Volksſchule iſt die auf dem Lande, die gemiſchte in den Städten, die ſtädtiſche Volksſchule. Allein dies iſt auf eine Differenz berechnet die jezt nicht mehr gelten kann. Der Unterſchied zwiſchen Stadt und Land, Gewerbe und Akkerbau kommt dabei in Betracht. Dieſe Formen ſind aber nicht ſo ſtreng überall geſchieden, auch nicht die Bildung und der ganze Lebenscharakter. In einem Theile von Deutſchland und in den ſlaviſchen Ländern, wo höhere Bildung und ſelbſt die Gewerbsthätigkeit eigentlich etwas nur von fremder Hand eingepflanztes und eingeimpftes iſt, tritt allerdings der Unterſchied ſtark hervor. Die ganze Nation zerfiel früher in den müßigen Adel und die ſklaviſche Bauernſchaft. In den ſehr bevölkerten Gegenden Deutſchlands und anderen Ländern verliert ſich dieſer Unterſchied; an einen ſolchen Unterſchied, der ſo ſich verwiſcht, darf man nichts binden. Es iſt ziemlich gleich, ob Akkerbauende und Gewerbtreibende neben einander wohnen in oder ohne Corporation. Wollten wir uns alſo an dieſe Differenz von Land- und Stadtſchulen halten: ſo würden wir uns auf einem zu beſchränkten Standpunkt bewegen; wir müſſen abſtrahiren von einem Geſichtspunkt der nur auf die nächſte Umgebung berechnet iſt und allgemein angewendet Verwirrung hervorbringen müßte. Dagegen müſſen wir auf die Differenz der reinen Volksſchule und der gemiſchten, die ſchon aus der dritten Periode aus der höheren Schule Elemente aufnimmt, unſer Augenmerk richten, in ſo fern die öffentlichen Schulanſtalten die Differenz der Stände repräſentiren.

Zunächſt haben wir es zu thun mit der Volksſchule.

I. Die eigentliche Volksſchule.

Es kommt darauf an

das Verhältniß der Volksſchule zur häuslichen Erziehung

feſtzuſtellen. Die ganze Oeffentlichkeit des Unterrichtes betrachten wir aus zwei Geſichtspunkten; einmal als ein Heraustreten aus dem engeren Kreiſe der häuslichen Erziehung, als Vorbereitung zum öffentlichen Leben; ſodann als Sache der Noth, weil die entwikkelnde pädagogiſche Thätigkeit kunſtgerecht ſein muß, und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, ſolche aber im Volke nicht alle ſind. Das leztere ruft eine gewiſſe Scheidung zwiſchen dem Leben der Jugend in der Schule und dem häuslichen Leben hervor, denn in dieſem kann wenigſtens im Anfang das Schulleben nicht fortgeſezt werden; erſt ſpäterhin wenn die Zöglinge ſo weit gediehen ſind daß ſie auf vorgezeichnetem Wege auch im häuslichen Leben die Uebung der Schule fortſezen können, vermindert ſich dieſe Scheidung, verliert ſich aber nicht. Die Marime ergiebt ſich von ſelbſt, daß weil in der Familie die kunſtgerechte Anleitung fehlt, in der Volksſchule der eigentliche Unterricht muß abgeſchloſſen ſein, in ſich vollendet. Und nur in einigen Beziehungen, in ſo fern ſpäterhin nothwendig wird daß die Jugend ihre Kräfte auf eigene Hand verſucht, erleidet dieſe Marime Beſchränkung. Darüber aber kann erſt in der Folge das nöthige geſagt werden, für den Anfang dieſer Periode gilt die Marime in ihrem ganzen Umfang. Da nun in Folge dieſer Scheidung der Unterricht als der hauptſächliche Gegenſtand für die Schule hervortritt: ſo fragt man, Soll die Schule bloß Unterrichtsanſtalt ſein, oder auch Erziehungsanſtalt im engeren Sinne des Wortes? Die Frage kommt mir wunderlich vor. Betrachtet man den Unterricht rein von ſeiner materiellen Seite: dann läßt ſich noch be-

greifen wie man die Frage aufwerfen kann, weil er ſo als etwas rein in ſich abgeſchloſſenes erſcheint. Aber betrachten wir ihn in ſeiner formalen Beziehung und im Verhältniß zu dem vorhergehenden: ſo iſt er weſentlicher Theil der Erziehung. Denn die Erziehung iſt ja nichts anderes als Entwikklung der Kräfte vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntniſſe erlangt werden. Davon kann alſo gar nicht die Rede ſein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanſtalt ſei. Wäre der Unterricht bloß von ſeiner materiellen Seite zu betrachten, ſo würde der ſchlechteſte Mechanismus dominiren. Wenn man aber es nur ſo mit der Frage meint, daß auch die erziehende Thätigkeit ſich ſolle über die Schule hinauserſtrekken und die älterliche Autorität theilen, alſo die Autorität eigentlich ſchwächen: ſo muß ich das gänzlich verneinen. Wollte man die Frage bejahen, ſo müßte man eine Lebensweiſe einführen wie in der Platoniſchen Republik. Es iſt allerdings wahr, daß diejenigen welche die Erziehung in der Schule leiten, auch in ethiſcher Hinſicht auf einer höheren Stufe ſtehen als die Maſſe der erziehenden Generation, alſo auch als die Aeltern; würde nun aber die ganze Erziehung auch die ethiſche Entwikklung in die Hände jener gebracht: ſo würde die größte Verwirrung in der Familie entſtehen. Betrachten wir die Sache im Zuſammenhange mit dem früheren: ſo hat die ganze bisherige ethiſche Entwikklung an der Familie gehaftet, es iſt dies ein natürliches Band und ſo ganz in ſeiner urſprünglichen Stärke wenn das Kind der Schule übergeben wird, daß Gewalt müßte angewendet werden um es zu zerreißen. Würde es jezt zerriſſen und die Jugend mit ihrer ethiſchen Abhängigkeit an fremde geknüpft: ſo würde unausbleiblich dem Gehorſam ſein natürliches Fundament genommen werden und eine Unterordnung der Familie unter die Schule herbeigeführt. Das ſind Prätenſionen die von denjenigen häufig gemacht werden welche des Volksſchulweſens mit großem Eifer und großer Lebendigkeit ſich annehmen; aber ein Despotismus würde daraus entſtehen, der

wenn er auch das gute will, doch die wahre Entwikklung mehr hindern als fördern würde.

Soll aber nun das Verhältniß der Schule zum häuslichen Leben ſo ſich geſtalten, daß jene gar keinen Einfluß auf die Jugend äußern als den durch Unterricht? Damit hat es keine Noth. Sie übt einen großen Einfluß aus, der ſchon aus ihrer Natur folgt als ein geiſtiges größeres Gemeinleben, welches ohne beſtimmte Geſeze nicht beſtehen kann. Aber freilich äußert ſie dieſen Einfluß rein in der Zeit in welcher die Kinder ihr angehören, ſo daß die Frage nicht überflüſſig iſt, was die häusliche Erziehung für ſich in dieſer Periode zu leiſten habe. Die Schule als das neue Element das in der zweiten Periode hervortritt, bleibt aber für uns die Hauptſache, und die Frage, welches die richtige Conſtruction der Schule ſei, bietet ſich von ſelbſt uns dar. Wir würden uns ſehr täuſchen, wenn wir um den rechten Punkt von wo aus jenes neue Element die Schule zu conſtruiren iſt, zu treffen, ausſchließlich auf das materiale ſehen wollten; ſondern wir müſſen ſagen,

Die Schule hat gleicherweiſe nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wekken und zu üben, ſondern auch die Geſinnung zu entwikkeln, in ſo fern dieſe aus einem gemeinſchaftlichen Leben hervorgeht. Wir dürfen nur nicht überſehen daß wir in Beziehung auf die Volksſchule von dem politiſchen und intellectuellen Unterſchied abſtrahiren, daß die einen die leitenden, die anderen geleitete werden. Wir laſſen in Beziehung auf die ganze Behandlungsweiſe keine Differenz eintreten, ſo daß wir alſo denen die einſt bloß geleitet werden, nichts vorenthalten von dem was für diejenigen iſt die ſpäterhin als leitende auftreten werden. Dieſe Poſition weiſet mithin die angeerbten Unterſchiede aus der pädagogiſchen Praxis als etwas ungehöriges. Wo die Geſeze aber noch an dieſe Unterſchiede binden, muß freilich darauf Rükkſicht genommen werden. Die gegenwärtige Lage der Sache erſchwert die Theorie. Wir ſind in dieſer Rükkſicht noch nicht auf einen feſten Punkt gekommen, und dies gilt von allen eu-

ropäiſchen Staaten. Nur in der neuen Welt iſt es anders. Die Staaten Nordamerikas ſind ohne den erblichen Unterſchied zu machen entſtanden, und die Erziehung weiß alſo nichts davon. Man hat ſchon ſeit langer Zeit angefangen den erblichen Unterſchied zu vernichten in Bezug auf alles reale und weſentliche im politiſchen Leben, ſo daß man das äußerliche nur noch laſſen wollte. Aber es treten beſtändig noch Reactionen ein; und dieſe erſtrekken ſich beſonders auf das Erziehungsweſen. Es giebt eine gewiſſe Eiferſucht die vom ariſtokratiſchen Princip des Staates ausgeht und den erblichen Unterſchied auch möchte in die erſte Erziehung hineinbringen. Den zur geleiteten Klaſſe gehörenden ſoll nichts dargeboten werden was ſie qualificiren könnte einmal in den leitenden Zuſtand überzugehen. Da aber in der Praxis das angeerbte nicht mehr entſcheidend iſt, ſo darf durch abſichtliche Verſchließung einer höheren Entwikklung kein einzelner zurükkgehalten werden von einem Punkt der ihm den Uebergang in die leitende Klaſſe erleichtert. Sobald die Adminiſtration eines Staates nicht mehr in den Händen einer erblich bevorzugten Klaſſe iſt, ſo iſt der politiſche Unterſchied eigentlich aufgehoben; und ſobald in die Geſellſchaft die literariſche geiſtige Bildung eingedrungen iſt, ſo iſt ein leitendes Princip da, welches auf den Unterſchied der Geburt keine Rükkſicht nimmt. Kaſteneintheilung kann nur da ſein wo es keine Gedankenmittheilung giebt und kein Wirken durch die Gedanken. Wenn es auch noch Länder giebt wo man ſagt, jeder Staatsbeamte müſſe einen gewiſſen Rang haben: ſo iſt es doch immer in den Händen des Souveräns, dieſen Rang zu ertheilen. Seitdem es einen durch Verdienſt erworbenen Adel giebt, iſt der Erbadel umgeſtoßen.

Wir können alſo jenen Saz feſtſtellen, Es iſt keinem etwas zu entziehen, und auch in die reinſte Volksſchule darf kein hemmendes Princip kommen, daß man etwa ſagen könnte, es giebt gewiſſe Thätigkeiten die in dieſer Periode geübt werden müſſen, aber man darf ſie nur da ausüben wo

einige aus der leitenden Klaſſe ſind. Wir dürfen nie anneh- men daß keiner aus der leitenden Klaſſe da ſei.

Um die Sache von dieſem Punkt aus auf eine beſtimmte Formel zu bringen, müſſen wir gleich auf das Ende der Erziehung ſehen; und wir fragen, Was iſt dasjenige wodurch der einzelne ſich qualificirt der leitenden Klaſſe anzugehören, und was kann in dieſer Periode die Erziehung dazu thun? So werden wir das finden was wir von der Erziehung nicht ausſchließen dürfen. Zweierlei iſt es wodurch eine Leitung ausgeübt werden kann, ein intellectuelles und ein ethiſches, die Einſicht und der Wille. Dieſe müſſen aber ſtets zuſammen ſein. Was nun geſchehen kann dieſe beiden Vermögen ſo weit zu entwikkeln daß ſich jede weitere Entwikklung daran auſchließen kann, das darf keinem verſagt werden. Die Volksſchule muß alſo ihre Thätigkeit ſo auf die Entwikklung der Einſicht und des Willens richten, daß ſie ihre Zöglinge ſowol in ein rein mechaniſches Gewerbsleben als auch in diejenigen Anſtalten in denen die höchſte individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann.

Nun giebt es eine gewiſſe menſchenfreundliche Form, in welche ſich das Princip der Beſchränkung des Volksſchulweſens einhüllt, die wir noch betrachten müſſen. Man ſagt, Wenn man in der aus dem Volke hervorgehenden Jugend zu viel Kräfte entwikkelt und ſolche Fähigkeiten die hernach keinen Spielraum finden in den Verhältniſſen in welche die Zöglinge eintreten: ſo bringt man ein Mißverhältniß hervor und macht ſie unglükklich. Ebenſo, wenn man in dieſer Entwikklungsperiode ihnen Kenntniſſe beibringt von denen ſie nie Gebrauch machen können: ſo hat man auf der einen Seite die Zeit verloren und auf der anderen Seite leere Eitelkeit in ihnen erregt. Das klingt ſehr ſchön. Aber wir müſſen es näher beleuchten. Wenn wir abſehen von einem mehr oder weniger ſklaviſchen Zuſtande: ſo müſſen wir ſagen, es giebt gar keine Kraftentwikklung die nicht in jeder Lebensweiſe Spielraum fin-

den ſollte. Selbſt in dem Sklavenzuſtande werden diejenigen Sklaven theurer bezahlt, in denen eine Menge von Kräften entwikkelt ſind; alſo muß man doch wiſſen daß dieſe Kräfte einen Spielraum finden, wenn auch nur zum Vortheil ihrer Herren. Wenn ſo viele Klagen im Leben darüber gehört werden, daß die Menſchen für ihre Kräfte keine Gelegenheit finden: ſo liegt das nicht daran daß Kräfte entwikkelt ſind, ſondern daß ſie nicht genug und nicht auf die rechte Weiſe entwikkelt ſind. Man muß die Kräfte anzuknüpfen wiſſen, und die da klagen, in denen iſt nicht Kraftentwikklung ſondern todte Kenntniſſe und Fertigkeiten.

So haben wir nun das Princip für die richtige Erziehung feſtgeſtellt, und es kommt nur darauf an nachzuweiſen,

Wie iſt die Aufgabe zwiſchen Lehrer und Aeltern zu vertheilen? In ſo fern die Schule nothwendige Vorbereitung für das ganze folgende öffentliche Leben iſt, ſo ſteht ihr Einfluß auf die Entwikklung der Geſinnung feſt; und wenn ſie gleich vorzugsweiſe Unterricht und Uebung der Fertigkeit bezwekkt, ſo wird doch eben dadurch, wie wir angedeutet haben, auch auf die Geſinnung gewirkt. In ſofern hat alſo Schule und Haus, wenn auch jedes in beſonderer Weiſe, Theil an der Entwikklung der Geſinnung; nennt man nun dieſe Entwikklung der Geſinnung Erziehung: ſo folgt daß in dieſer Beziehung die Schule auch erziehend iſt. Nun würde es wie es ſcheint eine Unregelmäßigkeit in der Conſtruction verrathen, wenn nicht das Haus, wie die Schule die Geſinnung und die Fertigkeiten zu entwikkeln hat, auch Antheil hätte an der Entwikklung der Fertigkeiten. Für viele iſt dieſe Periode ſchon das Ende der Erziehung, wenigſtens bei den Akkerbau und Gewerbe treibenden Ständen. Dieſe bekommen die erſte Tradition von dem Geſchäftsleben ſchon im häuslichen Leben; es iſt eine Unterweiſung die überwiegend der Familie anheimfällt, gleichviel ob der älterlichen oder einer anderen. Die Kinder der Landbauer z. B. erhalten ſchon ſehr früh die Tradition von dem zu ihrem einſtigen Geſchäft gehörenden. In

den höheren Ständen finden wir etwas analoges; die Kinder derſelben gehen gewöhnlich in ein Verhältniß über, wo ſie mit ihren Relationen nicht ganz in dem nationalen Kreiſe eingeſchloſſen bleiben; und da iſt die Wahrſcheinlichkeit daß ihnen eine Bilinguität nothwendig wird, wenn auch nur zum allgemeinen Gebrauch, ohne daß gerade auch in dieſer Beziehung ein ſtreng wiſſenſchaftlicher Grund gelegt würde. Dieſe Kenntniſſe werden meiſtentheils auch in der Familie mitgetheilt. Wir haben alſo ein Gleichgewicht, und unſere Frage nach der Theilung der Aufgabe beantwortet ſich auf dieſe Weiſe,

Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Uebung der Fertigkeit iſt mit Ausnahme der Kenntniſſe und Fertigkeiten die ſich auf eine ſpeciellere Geſchäftsthätigkeit beziehen. Dieſe fallen in die Familie. Wir laſſen noch unentſchieden ob in Bezug auf die lezteren Kenntniſſe eine beſondere pädagogiſche Thätigkeit erfolgt. Ebenſo hat die Schule die Verpflichtung dasjenige auf dem Gebiete der Geſinnung zu entwikkeln was ſich unmittelbar auf das öffentliche Leben in ſeinem relativen Gegenſaz zu dem Familienleben bezieht. Der Familie würde übrig bleiben die Geſinnung weiter zu entwikkeln aus dem religiöſen und allgemein ethiſchen Standpunkt. Die Theilung geſchieht auf dieſe Weiſe, daß der Familie das niedrigſte und das höchſte vorbehalten bleibt, die mittlere Region fällt der Schule anheim.

Wir haben aber das Verhältniß der Schule zum Hauſe noch von einer anderen Seite zu betrachten, nämlich mit Rükkſicht auf den Gegenſaz zwiſchen Ernſt und Spiel, ſtrenger Uebung und freier Thätigkeit. Wie ſoll hier die Theilung gemacht werden? Je weniger man in der Familie das Geſchikk und die Muße vorausſezen darf, dasjenige zu leiſten was einen regelmäßigen Gang und ſtrenge Unterweiſung und Wiederholung erfordert: deſto weniger darf ſich die Schule auf die Familie verlaſſen. So ſcheint alle Ue-

bung der Schule, Spiel und freie Thätigkeit der Familie überlaſſen zu ſein. Im allgemeinen iſt dies auch die richtige Maxime, ſie erleidet aber nothwendig Modificationen, die ſich jedoch im einzelnen von ſelbſt ergeben.

Wie ſteht es nun um den

Antheil der Volksſchule an der Entwikklung der Geſinnung?

In der Familie iſt das Geſez unzuläſſig; die älterliche Autorität iſt eine ſolche die an die Subſumtion der einzelnen Fälle unter das allgemeine Geſez nicht gebunden iſt. Wollen wir aber das Zuſammenſein einer Maſſe, das gemeinſchaftliche Leben der Jugend in der Schule conſtruiren: ſo muß die Form des Geſezes eintreten. Hiedurch wird eine Fortſchreitung bedingt in der praktiſchen Subſumtion des einzelnen unter das allgemeine; dieſer Zuſtand iſt für die Kinder ein neuer. Wie werden ſie nun dies anſehen, als Verbeſſerung oder Verſchlimmerung? Alles muß ihnen als eine Verbeſſerung erſcheinen, was eine Kraftäußerung einer neuen Art bewirkt. Nun iſt dies eine ſolche Kraftäußerung, daß ſie das Geſez ſich immer ſollen gegenwärtig erhalten und ihm eine Wirkſamkeit aus ſich heraus verſchaffen; und es iſt nicht vorauszuſezen daß ſie den neuen Zuſtand werden als Verſchlimmerung anſehen. Es wird alles nur darauf ankommen, daß ein richtiges Verhältniß ſtattfinde in dem Vertheilen der Zeit zwiſchen ſtrenge Uebung und freie Thätigkeit, und darauf daß die Handhabung des Geſezes, die Aufrechthaltung der Ordnung, in der Schule nicht einen ſolchen Charakter annehme, daß ihnen nothwendigerweiſe die Schule als ein ſchlimmerer Zuſtand erſcheine.

Strenge Regelmäßigkeit verbunden mit einer gewiſſen Milde in der Handhabung iſt der weſentliche Charakter durch den die Schule Einfluß auf die Geſinnung haben muß. Iſt dieſer Charakter nur zum Theil da, z. B. ſo daß die Milde fehlt: ſo werden die Kinder ihren Zuſtand als Verſchlimmerung fühlen, weil ſie in einen Zuſtand

der Knechtſchaft gekommen ſind; fehlt die ſtrenge Regelmäßigkeit: ſo kann die Schule durch die Form des Geſezes gar nichts wirken; es kann nicht fehlen daß die ungebundene Thätigkeit einer größeren Maſſe in eine Zügelloſigkeit ausartet, die ſich in der Familie nicht würde entwikkelt haben. Dieſe beiden Extreme finden immer ſtatt, wenn die Schule jenen beiden Anforderungen nicht nachkommt. In dieſem Fall iſt die Schule die ſchlechteſte Vorbereitung für das bürgerliche Leben; denn der Knechtsſinn und die Zügelloſigkeit ſind gleichmäßig ſchlecht und nachtheilig für das öffentliche Leben. Dagegen giebt es keine vortheilhaftere Entwikklung der Geſinnung in Beziehung auf den Uebergang in die bürgerliche Thätigkeit aus dem Zuſtande der Unſelbſtändigkeit, als die Wirkung einer ſtrengen aber mit Milde gehandhabten Regelmäßigkeit. Eine ſolche muß eine Freude an dem geſezlichen Zuſtande hervorbringen, und dies iſt die beſte Baſis für jede Stelle im bürgerlichen Leben, gleichviel ob in der regierten oder regierenden Klaſſe. Es entſteht daraus alles was durch die Vereinigung der Kräfte möglich wird, ohne das Bewußtſein einer geſtörten freien Thätigkeit; und das iſt der Keim zu einem vollkommenen Selbſtbewußtſein in Beziehung auf das Verhältniß des einzelnen zum ganzen. Es iſt aber das was die Schule auf dieſe Weiſe in Bezug auf die Geſinnung bewirkt, nicht alles was auf Seiten der Geſinnung geleiſtet werden kann. Darum iſt es falſch die Kinder ganz aus der Familie in die Schule zu verſezen um Geſinnung zu bilden; denn

die Entwikklung und Fortbildung der Geſinnung aus dem religiöſen Standpunkt und aus dem allgemein ethiſchen kann nur in der Familie erfolgen. Die Einwirkung auf die religiöſe Geſinnung beruht auf der Lebensmanifeſtation in dem Verhältniß des einzelnen zum einzelnen. Der Lehrer in der Schule repräſentirt das Geſez eben ſo gut wie im bürgerlichen Leben die Obrigkeit; das geſchieht durch die Form ſeiner ganz auf die Maſſe gerichteten Thätigkeit. Das materielle ſeiner Thätigkeit geht in den Gegenſtän

den des Unterrichts und der Uebung auf. Alſo iſt nie der einzelne in ſeiner Totalität angeſehen der Gegenſtand ſeiner Thätigkeit, ſondern nur in einzelnen Functionen. Die Fortbildung des ethiſchen kann nichts anderes ſein als daß der Menſch mit der ganzen Kraft der Liebe auf den der erzogen werden ſoll wirkt; und das kann nur geſchehen mit dem Bewußtſein eines ſolchen Verhältniſſes. Das iſt in der Schule nicht möglich, weil da überall nur die einzelnen Functionen hervortreten; und es iſt rein die Art und Weiſe wie die Kinder in dieſem einzelnen behandelt werden, worin ſich das ethiſche zeigt; der einzelne ſelbſt tritt nur ausnahmsweiſe hervor, und er kann wo Störungen oder Hemmungen eintreten beſonders Gegenſtand der Thätigkeit werden: da bietet ſich allerdings ein ethiſches Verhältniß dar; aber dies ſoll eben ſo ſelten wie möglich der Fall ſein. Eine Subſtitution der Familie kann alſo die Schule nicht ſein. Man hat freilich oft die Sache ſo geſtellt daß man ſagte, die Schule könne ja die Kinder ganz aufnehmen und das Familienleben nachbilden. Aber in dem Maaße als dies möglich iſt, hört ſie auf Volksſchule zu ſein. Der Gegenſaz des öffentlichen und häuslichen Lebens fällt dann in die Schule hinein; und wiederum tritt dann eine zwiefache Wirkſamkeit ein, diejenige die in der Schule als ſolcher liegt, in der nur der geſezliche Zuſtand ſein ſoll, und die ethiſche Wirkſamkeit des häuslichen Lebens. Der doppelte Charakter des Geſezes und der Freiheit bleibt auch hier; das Zuſammenbeſtehen von beiden iſt immer nothwendig. In das Gebiet der Schule gehört nur der erſte, der andere nicht.

Wir dürfen nicht unbeachtet laſſen daß bei einer ſolchen Theilung immer auch ein relativer Gegenſaz bleibt, daß nicht immer vollſtändig zuſammen ſondern im einzelnen relativ gegen einander gewirkt wird. Schon am Anfang kommt das Kind nicht in jeder Beziehung ſo in die Schule wie es ſein ſollte. Daher die ſecundären Einwirkungen. Wenn in der Familie doch in der früheren Zeit, der der Kindheit, kein ſtrenger Gegenſaz zwiſchen Ernſt und Spiel iſt: ſo iſt auch da

keine ſtrenge Ordnung möglich, und der Uebergang in die Schule, in den Zuſtand der ſtrengſten Ordnung, wenn auch gleich vor dem Eintritt im Familienleben jede mögliche Vorbereitung zur Ordnung geweſen iſt, erſcheint in vielfacher Beziehung doch immer als ein plözlicher. Jede Abweichung von der Ordnung iſt eine Verlezung des ganzen, und es fragt ſich,

Welche Mittel ſind anzuwenden um hier alles einzelne in Uebereinſtimmung mit dem ganzen zu bringen?

Die Strafen. Verlezung der Ordnung macht Strafe nothwendig. Es giebt gar keine andere Veranlaſſung wo von Strafe die Rede ſein könnte, als bei der Verlezung der Ordnung. In einem ſolchen Zuſammenſein und Zuſammenwirken wie in der Schule iſt es immer gegen die Ordnung, wenn der einzelne nicht zur rechten Zeit und nicht im rechten Grade mit ſeiner Thätigkeit eintritt. Es geht dies vom Willen aus: in dieſem Fall tritt die Strafe ein; nicht aber dann wenn es ſich um Fähigkeiten handelt oder um die ſchon vorhandene Grundlage. Alle Kinder haben nicht gleiche Fähigkeiten; dieſe Ungleichheit iſt alſo gleichſam vertragsmäßig; ſie ſoll freilich durch das Zuſammenleben verſchwinden: dazu aber gehört Zeit. Wenn nun einer ſeinen Willen daran ſezt nachzukommen, ſo thut er ſo viel er kann. Sagt man, Für die Ungleichheit und Unfähigkeit ſoll die Strafe nicht Ausdrukk des Tadels ſondern Reizmittel ſein: ſo wird dies Mittel nicht zu rechtfertigen ſein. Strafen ſollen unangenehme Empfindungen hervorbringen: dieſe geben bloß in ſofern Reiz als man ſich von ihnen los zu machen ſucht. Wenn aber die Unfähigkeit ſich erſt einmal geäußert hat und die Strafe tritt als Reizmittel ein, unangenehme Empfindungen erregend: ſo könnte ſie doch nur mittelbar wirken für ein anderes Mal; je früher aber in dieſer Periode, deſto mehr dominirt die Gegenwart, es tritt die Wirkſamkeit des Reizmittels dann nicht ein. Es muß überall doch andere Reizmittel

geben, die im unmittelbaren Zuſammenhange ſtehen mit der zu erwekkenden Thätigkeit; dieſe ſind offenbar vorzuziehen und zwekkmäßiger als die deprimirenden Strafen. Je mehr ein Syſtem von Strafen organiſirt iſt, deſto mehr wird ſich ein knechtiſcher Sinn entwikkeln; thut die Strafe ihre Wirkung, ſo erzeugt ſie Furcht; verhärten ſich die Kinder gegen die Strafen, ſo iſt auch dies knechtiſch daß ſich der einzelne eine Freiheit erſtiehlt. Wenn nun ſogar Fehler des einzelnen oder ein Zurükkbleiben in der Entwikklung von Fertigkeiten nicht von Mangel der Geſinnung und des Willens zeugen: ſo iſt deſto weniger Strafe indicirt. In dem Mangel an Verſtändigung liegt dann der Fehler; eine didaktiſche Thätigkeit iſt dann beſſer angebracht. Es iſt nicht zu läugnen, daß das Syſtem von Strafen in einer ſolchen Beziehung auch anzuwenden ſeinen Grund hat in der Trägheit oder Unbeholfenheit des Lehrers. Je mehr das pädagogiſche Geſchäft mit Luſt und Liebe getrieben wird, deſto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt.

Wenn nun hienach die Strafe uns nur übrig bleibt als Wirkung auf den Willen: ſo fragt ſich ob in dieſer Beziehung die Strafe das richtige Mittel und das einzige ſei. Auf den Willen des einzelnen muß eigentlich gewirkt werden unmittelbar durch die Gewalt des ganzen, ohne daß auf ihn eine beſondere Rükkſicht genommen wird. Offenbar iſt noch nicht genug anerkannt welche große Wirkung die Gewalt des ganzen auf den einzelnen ausübt. Man hat in neuerer Zeit Anſtalten geſtiftet für ſolche Kinder die in der Familie verwahrloſet wurden, und die Erfahrung gemacht daß ſie, wiewol ſie doch gar nichts von Ordnung wußten, mit großer Leichtigkeit ſich in die Ordnung finden. Es kommt hier immer darauf an, daß die fördernde Thätigkeit der erziehenden zeitig genug eintritt. Man kann es als Kanon aufſtellen, daß alle rectificirende Thätigkeit (Strafen) vermieden werden kann, wenn die unterſtüzende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt iſt. Neh-

men wir ein Beiſpiel. Geſezt es ſollen die Kinder zu einer beſtimmten Zeit mit einer Arbeit fertig werden; wenn nun derjenige der die Aufſicht hat, ſich nicht eher darum bekümmert bis der Moment da iſt: dann wird es freilich zu ſpät ſein, und die rectificirende Thätigkeit muß eintreten. Wenn jener aber die zurükkgebliebenen warnt und antreibt, die anderen beſtärkt: ſo unterſtüzt er, und das wird niemals ohne Wirkung bleiben. Der Wille des einzelnen wird in Folge der Regelmäßigkeit Milde und ſtrengen Aufſicht ſich dem ganzen unterordnen und unter der Form der Freudigkeit gelenkt und geſtärkt werden.

Kann man alſo die Strafen ganz verbannen? Wir haben ſchon oben im allgemeinen Theil die Strafe allerdings für die Schule, in der das Geſez dominirt, eher zuläſſig gefunden als für das Haus, aber auch für die Schule ſie auf ein Minimum reducirt. Für die erſte Periode fanden wir auch keinen Raum für die Strafe, da diejenigen Gegenwirkungen die in der Kindheit anzuwenden ſind, mit dieſem Namen nicht zu belegen ſind. In der Zeit wo man durch Gründe vom ethiſchen Gebiete aus wirken kann, können ſie noch weniger in Anwendung kommen. So ſcheinen die Strafen, wenn wir ſie auch für die Zeit der pädagogiſchen Einwirkung, mit der wir es jezt zu thun haben, abweiſen, gar keinen Ort zu haben. Und in der That, aus rein ethiſchen Principien betrachtet möchte nichts zum Lobe der Strafe geſagt werden können; auch nicht mit Beziehung auf das gemeinſame Leben und irgend ein Gemeinweſen. Denken wir uns das kleinſte Gemeinweſen, eine Familie; ſezen wir die Nothwendigkeit daß ein Mann ſeine Frau beſtrafe: ſo erſcheint uns das als die niedrigſte Stufe. Beide haben gleiche Schuld, nur der eine hat die Macht. Und dagegen das größte Gemeinweſen, ein Staat; wenn ein ſolcher eine harte ſtrenge Geſezgebung aufrecht erhält und die kleinſten Vergehungen mit großen Strafen belegt: ſo erſcheint uns das als äußerſt mangelhaft. Die Abnahme der Strafe erſcheint als ein Fortſchritt,

und ein Staat mit einem Geſezcoder von geringerem Umfange und großer Milde als beſſer. Je mehr ein Gemeinweſen und jedes Verhältniß dem rein ethiſchen ſich nähert, deſto weniger geben wir ſolchen Hülfsmitteln Raum. Und nur da wo entweder noch kein ethiſches Verhältniß geſtiftet iſt oder wo es an jeder Verſtändigung fehlt, ließen ſich Strafen entſchuldigen. Die Strafe iſt überall nur für den Mangel der Gemeinſchaft da, ſie iſt ein Zeichen der Unvollkommenheit der Gemeinſchaft. Hat alſo die Strafe ihren Grund darin daß die Gemeinſchaft noch fehlt: ſo iſt ſie wenn eine Gemeinſchaft geſtiftet iſt vom Uebel. Die Schule nun, gemeinſchaftliche Thätigkeit übend, iſt eine wahre Gemeinſchaft und ſollte ohne Strafe auskommen können. Die entwikkelnde Thätigkeit muß man unter ſolcher Form und von dem Punkt anfangen daß die Strafen vermieden werden können und die Erziehung ſich ausweiſe als wahre Unterſtüzung. Nur ausnahmsweiſe dürfte die Strafe vorkommen, bloß da wo Mangel an Verſtändigung oder an Gemeinſchaft des Willens gegeben iſt und doch Ein Zwekk wirklich erreicht werden muß. Beſſern kann die Strafe in keiner Weiſe. Das höchſte was ſie wirkt, iſt ein Incitament zu einer ſittlichen Thätigkeit; aber auch ſo iſt ſie nur ein ſinnlicher Sporn durch ſinnliche Motive wirkend. Als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, ſondern ſie kann nur entſchuldigt werden. Jede Strafe beweiſet daß früher ſchon hätte auf die Geſinnung gewirkt werden ſollen; jede ſezt einen Mangel voraus, ein Verſehen auch von der anderen Seite, nur daß dies nicht immer die Schuld derer iſt welche die Schule leiten, ſondern auch wol der Familie. Wenn nur die Regelmäßigkeit und die Ordnung in ihrer ganzen Wirkſamkeit iſt: ſo wird man, da in der Schule ſchon der Wille und der Verſtand als etwas gefördertes vorausgeſezt werden muß und wir alſo über die Grenzen welche wir der Strafe geſtekkt haben, hinausgekommen ſind, ohne Androhung und ohne Ausübung von Strafen auskommen können.

Es bietet ſich uns in Beziehung auf die Strafe noch eine Frage dar. In der Familie hat das Geſez keinen Ort; in der Schule iſt ein geſezlicher Zuſtand. Wo nun ein Geſez herrſcht wie im bürgerlichen Leben, welches Strafen androht, da iſt die erſte Forderung, daß das Geſez muß allgemein bekannt gemacht, die Strafe angedroht und dann erſt verfügt werden. Wo die Strafe vorher nicht verkündigt wird, finden wir einen despotiſchen Zuſtand. Zugegeben nun, es müſſe in der Schule in einzelnen Fällen die Strafe eintreten: auf welchem Punkt ſteht die Schule in dieſer Beziehung zwiſchen Familie und Staat? Soll ſie an die Geſezloſigkeit der Familie ſich anlehnen, oder ſich an die ſtrenge Form des Staates halten? Das heißt,

Soll es Strafgeſeze und Bekanntmachung derſelben in der Schule geben? Man kann ſich nur für die Negation entſcheiden. Wenn es ſolche Strafgeſeze giebt: ſo liegt darin die Vorausſezung daß der Fall als eine untergeordnete Regel eintritt. Schon dieſe Vorausſezung iſt unrichtig. Die Schule kann in dieſer Beziehung nur als eine Erweiterung der häuslichen Erziehung angeſehen werden; aber keinesweges iſt hier die Form des Staates anzuwenden. — Gewöhnlich ſagt man, die Strafgeſezgebung und Bekanntmachung könnte einen doppelten Nuzen haben, den Lehrer ſelbſt im Zaum zu halten, dem Zögling allen Grund zu nehmen ſich zu beſchweren und zu beklagen. Das erſte ſollte gar nicht berükkſichtigt werden; nur im leidenſchaftlichen Zuſtande übernimmt ſich der Lehrer; ethiſche Gründe, nicht ein Geſez ſollen ihn mäßigen; wenn jene dies nicht vermögen und ein ethiſches Princip ihn nicht erinnert: ſo wird ein Geſez noch weniger ausrichten. Wenn ein Geſez da iſt, und der Lehrer ſtraft nicht: ſo erſcheint er ſelbſt dem Zögling als Geſez übertretend; überſchreitet der Lehrer das Maaß: ſo erſcheint er den Schülern wiederum als ſtrafwürdig; und gerade das iſt das allerſchlimmſte. Was die Zöglinge anlangt: ſo kommt darauf gar nichts an, ob ſie die Strafe vorauswiſſen. Die Strafe, wenn ſie doch einmal angewendet wird, ſoll ethiſch wirken; die Zög-

linge wiſſen daß wenn ſie Unrecht thun die Strafe folgt; welche aber folgen werde, muß ihnen gleichgültig ſein; die Geſtalt der Strafe vorher zu wiſſen könnte nur einſchüchternd wirken. Durch die öftere Bekanntmachung der Strafgeſeze entſteht die Meinung, daß die leitenden doch vorausſezen daß dem Verbot wird entgegen gehandelt werden. Der Schüler merkt es ſich, daß Unordnungen vom Lehrer gewiſſermaßen als nothwendig geſezt werden. Dies iſt ein Reizmittel für diejenigen die der Ordnung noch nicht ganz ſich unterworfen haben; es bildet ſich der Trieb das Geſez zu überſchreiten; jede neue Uebertretung bei der ſie ſich der Strafe zu entziehen wiſſen, iſt für ſie ein Triumph.

Zugegeben nun auch die Nothwendigkeit der Strafe, Welches ſind die Strafen? Es giebt keine anderen Strafen als ſolche die zugleich ſittliche Nachtheile mit ſich bringen. Fangen wir von unten an.

Die körperlichen Strafen. Eine Abhärtung gegen den körperlichen Schmerz gehört mit zur perſönlichen Ausbildung. Wenn nun die Strafe durch Wiederholung dieſe Abhärtung hervorbringt: ſo wirkt ſie etwas gutes, hört aber auf Strafe zu ſein. Soll die Strafe als Strafe wirken, dann dürfte ſie dieſe Wirkung nicht haben. Um der Strafe willen müßte man alſo verhindern daß die Jugend ſich abhärte!

Wenn wir nun höher hinaufgehen: ſo wäre die nächſte Stufe

Beraubung der Freiheit. Wenn nun die Kinder zur Strafe in der Schule zurükbleiben ſollen: womit ſollen ſie die Zeit ausfüllen? Man hat bemerkt daß bei erwachſenen die Langeweile eine große Strafe iſt. Aber bei Kindern iſt das Spiel der Phantaſie ſo lebhaft, daß es unentſchieden iſt ob ſie ſich langweilen. Man legt alſo den Grund zur Zerſtreuung da wo ſie Acht geben ſollen. So entſteht ein Nachtheil für den Unterricht.

Eine höhere Stufe iſt der Ehrtrieb auch als Strafe gebraucht. Freilich iſt es gut in den unteren Klaſſen den Ehr-

trieb zu erregen, weil die Zöglinge da noch zu nahe dem knechtiſchen Zuſtande ſind. Es ſteht auch dieſe Strafe der reinen Strafe, Wirkung der ausgeſprochenen Mißbilligung, am nächſten. Aber bei der Maſſe iſt es leicht, daß ſie eine eigene Anſicht von der Ehre ſich bilden, daß ſie nämlich ſich zur Ehre rechnen das Urtheil des Lehrers zu verachten und ihr Urtheil darüber zu ſtellen. Das richtige Ehrgefühl und daß die Ehre eine lebendige Vorſtellung werde, iſt die natürliche und beabſichtigte Wirkung der größeren Gemeinſchaft überhaupt. Wenn man aber dies nur in ſolchen Fällen zu erregen ſucht, wo eine Oppoſition iſt zwiſchen dem Urtheil der leitenden und dem erwachenden Urtheil der Zöglinge: ſo begünſtigt man eine falſche Entwikklung. Davor muß man ſich hüten. Man kann den Kanon aufſtellen, Erſt muß völlige Uebereinſtimmung herrſchen zwiſchen dem Urtheil der Erzieher und den Zöglingen: dann wird der Ehrtrieb von ſelbſt verhindern daß Abweichungen von der Ordnung vorkommen, und man wird ihn nicht mehr als Strafe anwenden können.

Die Aeußerung der Mißbilligung erſcheint uns als die höchſte Stufe in dieſer Reihe.

Ueberblikken wir nun die ganze Reihe: ſo iſt die Aeußerung der Mißbilligung nur die natürliche Wirkung; es iſt darin keine rein pädagogiſche Thätigkeit mehr. Denn in jeder Geſellſchaft fällt man ja ein ſittliches Urtheil. So wie dieſe höchſte, ſo iſt auch die niedrigſte die körperliche Strafe eine natürliche Wirkung. Aber leztere wovon? Von dem Zorn, von einem leidenſchaftlichen Zuſtande. Soll aber das was nur Aeußerung eines leidenſchaftlichen Zuſtandes iſt, in der Form des Geſezes vorkommen? ſoll darauf die Theorie der Erziehung begründet werden, die doch einen ethiſchen Grund haben muß? Es ſteht dann die Erziehung noch auf der niedrigſten Stufe, auf welcher das bürgerliche Leben ſteht, in welchem man im Namen des Geſezes das als Strafe ausübt was ſeiner Natur nach Wirkung des Zornes iſt, wenn nämlich das Gemein-

weſen die Beſorgung der Privatrache übernommen hat. Wer ſchlägt, der erſcheint entweder als zorniger oder als Böſer. Es giebt eigentlich kein Mittelding zwiſchen dieſen beiden Poſitionen; nur das natürliche Verhältniß zwiſchen Aeltern und Kindern kann es übertünchen. Ich kann nur dahin urtheilen, daß auch aus der Volksſchule die körperlichen Strafen verſchwinden müſſen. Man kann es als einen Maaßſtab ihrer ſittlichen Fortbildung anſehen, in wie weit ſie die körperlichen Strafen entbehren können ohne daß darunter die Ordnung leidet. Was nun die beiden Mittelſtufen betrifft: ſo ſind dieſe rein willkührlich und können leicht das Gegentheil von dem bewirken was beabſichtigt wurde.

Betrachten wir nun aber noch die Strafe aus dem Geſichtspunkt des gemeinſamen Lebens, das doch die Schule bildet und nach dem alles ſie betreffende zu beurtheilen iſt. Welchen Eindrukk macht die Strafe auf die Maſſe der ſie nicht widerfährt? Je mehr ſich ein Gemeingeiſt bildet — und das iſt doch gerade das was geſchehen ſoll —: deſto mehr werden alle die Empfindungen des beſtraften theilen und mitleiden, weil ſie ſeines gleichen ſind. Man kann zwar ſagen, jedes Vergehen ſei eine gemeinſame Schuld; die Schuld des einzelnen ſei auch die Schuld des ganzen, weil der Gemeingeiſt nicht genug ausgebildet ſei; nichts ungerechtes ſei alſo das Mitleiden. Aber das iſt doch gar nicht in demſelben Verhältniß; und wenn auch: ſo entſteht doch eine Unterbrechung der ruhigen und heiteren Stimmung, in welcher allein die pädagogiſche Thätigkeit wirken kann. Sodann, wenn der geſtrafte immer ſehr in der Verſuchung iſt zu glauben daß ihm Unrecht geſchehen ſei: ſo würde dies noch zu beſorgen ſein, daß ſich ein ſolches Gefühl allgemein verbreitet, was im einzelnen Fall zwar ein Minimum iſt, aber je mehr die Strafe ausgeübt wird um ſo mehr wachſen muß. Dies iſt das allernachtheiligſte. Es entſtehen alſo in Folge der Anwendung der Strafen nachtheilige Wirkungen auf das ganze, denen man ſchwerlich anders abhelfen kann als dadurch daß man das Ur-

theil der Mißbilligung zu einem allgemeinen macht; es iſt dies die conditio sine qua non; hat man dies aber erreicht, dann kann man auch die Strafen entbehren. Je mehr das Gefühl der Schuld hervorgerufen iſt, deſto weniger Nachfolge wird das böſe Beiſpiel finden. Die Mißbilligung erſcheint uns alſo auch von dieſem Punkt aus als die einzig zuläſſige Strafe. Das gemeinſame und öffentliche Leben ſoll darauf hinwirken, daß ſich das ſittliche Gefühl ausbildet, das ſittliche im engeren Sinn, in ſo fern es ſich auf das gemeinſame Leben bezieht; dieſe Ausbildung wird nur unter der angegebenen Bedingung möglich ſein, und jeder Fall wo der Erzieher ſtraft ohne daß es ihm gelungen wäre ſein ſittliches Gefühl zum allgemeinen zu machen, würde der Wahrheit den Eingang verhindern und nachtheilig wirken.

Das Ziel was hier in Beziehung auf die Geſinnung zu erreichen iſt, iſt Erwekkung der Liebe zur Ordnung und Geſezmäßigkeit. Daß dieſe ungeſtörten Fortgang behalte, dazu muß alles abzwekken was zur rectificirenden Thätigkeit gehört.

Ich will nicht behaupten daß man in der Schule unter jeden Umſtänden ohne alle Strafe auskommen könne; ſondern je weniger das ſittliche Gefühl gewekkt iſt, deſto nothwendiger iſt es ihm etwas anderes zu ſubſtituiren. Aber immer muß man dadurch daß das gemeinſame Leben zur Erwekkung des ſittlichen Gefühls hinarbeitet, über die Strafe hinwegzukommen ſuchen.

Antheil der Volksſchule an der Entwikklung der Fertigkeiten und Kenntniſſe.

Wir kommen hier auf ein ſehr ſtreitiges Gebiet. Der Streit hat zwei verſchiedene Quellen. Die eine iſt die von den bürgerlichen verſchiedenen Verhältniſſen ausgehende Oppoſition gegen die Entwikklung der Maſſe, das Beſtreben die Entwikklung der Maſſe zu hemmen; und von der anderen Seite durch die Entwikklung der Maſſe die Differenz der

Stände aufzuheben. Beide Beſtrebungen haben ihren Grund nicht in der Sache ſelbſt. Auf dieſe Weiſe wird auf beiden Seiten Parteimachen entwikkelt. — Die zweite Quelle liegt in der verſchiedenen Anſicht über die Sache ſelbſt, was wirklich möglich ſei zu erreichen, damit man nicht auf etwas hinarbeite was ohne Erfolg bleiben müſſe. Die einen ſagen, Die Theorie ſoll nichts aufſtellen was nicht einen Anknüpfungspunkt im gegebenen findet; die anderen brechen mit der Vergangenheit. Allerdings die Theorie ſoll auch unmittelbar anwendbar ſein und anknüpfen, aber ſie ſoll auch niemals das gegebene zum unumſtößlichen Urbild machen, ſondern dahin wirken, daß wenn Verhältniſſe eintreten welche die Aufhebung der Differenzen begünſtigen, dies dann auch möglich ſei.

Was nun die erſte Quelle betrifft: ſo müſſen wir hier unſere allgemeine Erklärung wiederholen, daß wir die Theorie der Erziehung von allem Einfluß politiſcher Parteiungen frei halten müſſen. Wir ſtellten die Maxime auf, Jede Ungleichheit die als angeſtammt angeſehen wird muß in der reinen Entwikklung der Idee des Staates immer mehr verſchwinden. Mit Bezug hierauf ſezen wir für den Unterricht in der Volksſchule feſt, Nichts was wirklich zu erreichen möglich iſt, ſoll um deswillen nicht geleiſtet werden, damit nur die Differenz zwiſchen den leitenden und geleiteten in einer gewiſſen Spannung bleibe oder gar ſich noch ſteigere.

Wir müſſen uns alſo die richtige Vorſtellung von dem zu machen ſuchen,

Was wirklich in der Volksſchule erreicht werden kann.

Die Frage iſt nicht leicht. *) Als Baſis, als Grundkanon ſtellen wir dieſes auf. Wir haben bei der Conſtruction von jedem Punkte aus ſchon immer auf das Ende der

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Das erſte Princip iſt, daß die Gegenſtände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im weſentlichen durchaus dieſelben ſein müſſen. —

Erziehung hingeſehen. Alle Kenntniſſe die wir mittheilen, alle Fertigkeiten die wir üben können, ſind nur etwas wirklich gewordenes wenn ſie im gemeinſamen Leben ein wirkſames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, in ſo fern dieſe nur ein Mittel iſt zu dem weiteren Leben, ſeine Geltung hat, das iſt nicht ein wirklich erreichtes; es iſt dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hienach beurtheilen wir was in die Volksbildung gehört.

Dagegen ſagt man nun, man müſſe gar ſehr unterſcheiden das materiale und formale in der pädagogiſchen Thätigkeit. Es könne ſein, daß das materiale nachher gar keinen Werth mehr habe; wenn aber formaliter etwas dadurch erreicht ſei, ſo daß das formale noch fortwirke: ſo könne man nicht ſagen, daß dies ein Schein geweſen ſei. In Folge dieſer Maxime hat man z. B. für die gemiſchte Volksſchule verlangt, daß wenigſtens Eine der claſſiſchen Sprachen als Unterrichtsgegenſtand aufgenommen werde. Man giebt zu daß dieſes Material für diejenigen die in niedere Gewerbe eintreten, verſchwindet; aber man ſagt, es ſei dadurch eine Verſtandesbildung erreicht die für das ganze Leben fortwirke. Dies ließe ſich nun auf alle anderen Gegenſtände, wenn ſie nur einen formalen Nuzen hätten, anwenden. Wir hätten eine zweite Maxime, die erſte beſchränkend. Offenbar müßte aber dann auch der Beweis geführt werden, daß der formale Zwekk nicht anders erreicht werden könnte als durch Beſchäftigung mit einem ſolchen Material was ſpäter aus dem Zuſammenhang des Lebens heraustritt. Jeder muß zugeben daß ſchon rein logiſch betrachtet dieſe Beweisführung eine unendliche iſt, wie der Beweis jedes negativen Sazes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zwekk an einem Material zu erreichen welches als ſolches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz beſonderer Fall der Noth wäre es,

wenn man das Recht haben ſollte ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. — Gewöhnlich wird ſich aber zeigen, wenn man die Sache hiſtoriſch betrachtet, daß eine ſolche Ausübung nur aus dem Herkommen beſteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt was aus anderen Verhältniſſen überkommen iſt, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und alſo vor der Theorie keine Gnade finden kann.

Unſer Grundkanon, daß die Entwikklung der Kräfte auf dieſer Stufe überall an einem ſolchen Stoff verſucht werden müſſe der im künftigen Geſchäftsleben ſeinen Werth behält, wird zugleich die Baſis ſein um uns die ganze Aufgabe der Volksſchule zu conſtruiren, und um uns

Das Geſammtgebiet der mitzutheilenden Kenntniſſe

abzuſtekken. *) Bei der in der Volksſchule zu erziehenden Maſſe iſt der Endpunkt der, daß ſie in die verſchiedenen Gewerbe eintreten, gleichviel ob Akkerbau oder Handwerk, in de-

*) Wenn Schleiermacher in Beziehung auf die vier Fakultäten auf der Univerſität ſagt, daß in ihrer Geſtaltung ſich uns kein vollkommnes Abbild zeigt von dem, was im philoſophiſchen Studium als dem Complex des Wiſſens muß aufgefaßt ſein (ſ. weiter unten): ſo iſt dies auch mutatis mutandis auf die gewöhnliche Organiſation der Elementarſchulen, Bürgerſchulen und Gymnaſien zu beziehen. Es muß die Abſtufung des Erkennens in ihrem Verhältniß zur Idee des Wiſſens in der Organiſation der Unterrichtsanſtalten ſcharf heraustreten. Vor allen Dingen aber müßte, und dies iſt beſondere Aufgabe für unſere Zeit, von unten an bis zu den Univerſitäten hinauf, hinweggeſchafft werden aus den Unterrichtsanſtalten alles, was dem Scheinwiſſen Vorſchub leiſtet und dem wahren Wiſſen den ihm allein gebührenden Raum entzieht. Den trefflichen Beſtrebungen gediegener Schulmänner iſt eine Richtung entgegengetreten, die ſtatt den Unterricht den Principien des Wiſſens unterzuordnen, ihn abhängig macht von Tendenzen der Parteien, um ſo verderblicher, als dadurch im Keim ſchon das Selbſtdenken erſtikkt und alſo nicht Ausgleichung des Gegenſazes zwiſchen Abhängigkeit und Selbſtändigkeit, ſondern Spannung deſſelben verſucht wird.

nen beſonders mechaniſche Geſchikklichkeiten vorausgeſezt werden. Wir haben geſagt daß die Tradition in Bezug auf dieſe Fertigkeiten der Familie anheimfällt. Die Schule hat es mit dem allgemein menſchlichen zu thun, mit dem was der Menſch unabhängig von ſeinem Geſchäft, überhaupt und im Geſammtleben ſein ſoll. Geht man nun davon aus, den Gegenſaz zwiſchen leitenden und geleiteten, den wir relativ gelten laſſen, als einen abſoluten aufzuſtellen: ſo ſind die geleiteten Klaſſen abgeſehen von ihrem Geſchäft bloß Organe der leitenden Klaſſen, an ſich alſo Null im Geſammtleben. Geſezt wir wollten von dieſem Extrem auch ausgehen: ſo müßten wir doch auch die regierten als lebendige Organe anſehen, als ſolche die vermöge ihres Willens regiert werden können. Auf den Willen giebt es einen doppelten Einfluß der abſichtlich ausgeübt werden kann, durch die Empfindungen und durch die Vorſtellungen. Durch einen Einfluß auf die Empfindungen geleitet werden, heißt durch Hoffnung und Furcht geleitet werden: das wäre der wahrhaft knechtiſche Zuſtand; wo dieſer noch beſteht, da iſt die Volksbildung gleich Null. Ein ſolcher Zuſtand kann nicht als bleibend angeſehen werden, es kann daher auch darauf unſere Theorie nicht baſirt werden. Sondern die Menſchen müſſen ſo regiert werden, daß der Einfluß auf den Willen durch die Vorſtellung geübt wird. Was alſo erreicht werden müßte, wäre die Ausbildung des Vorſtellungsvermögens, damit auf dieſe Weiſe ein Zuſammenhang zwiſchen den regierenden und regierten begründet würde.

Gehen wir von einem anderen Punkt aus. In ſo fern der Staat aus Familien beſteht, und die einzelnen wieder Familien begründen: ſo haben auch auf der niedrigſten Stufe die regierten auf jeden Fall Antheil an der politiſchen Seite des Lebens, ſie regieren ſelbſt. Sie haben einen Theil des Gemeingutes zu verwalten. Der Wohlſtand des einzelnen iſt die Baſis des Wohlſtandes des ganzen. Es ſollen die Zöglinge alſo ſo abgeliefert werden, daß ſie im Stande ſind das Gemeingut vollſtändig und ordentlich zu verwalten. Das iſt es

was man im gemeinen Leben den praktiſchen Verſtand nennt. Hauptaufgabe der Volksſchule iſt, die Jugend für ihren Kreis zu verſtändigen Menſchen zu bilden. Darüber wird wenig Streit ſein, und ſelbſt die politiſche Oppoſition gegen die Steigerung der Volksſchule wird das nicht läugnen. Es fragt ſich, Wie ſoll das geſchehen, was giebt es dazu für Mittel? *)

1. Gebiet der Receptivität.

Schreiben und Leſen. Wenn wir doch einen Unterſchied annehmen zwiſchen den regierenden und den regierten, den erſten aber die höhere wiſſenſchaftliche Bildung ausſchließlich zuſchreiben: gehört es zum eigentlichen Charakter der regierten Klaſſe, daß ſie für das allgemeine literariſche Verkehr völlig Null ſei, oder nicht? Die Antwort iſt eigentlich ſchon gegeben, und zwar, wiewol hier der erſte Punkt der Oppoſition iſt, ſo daß ſich darüber gar nicht mehr ſtreiten läßt. Das literariſche iſt ſeinen erſten Elementen nach in die allgemeinen bürgerlichen Requiſite übergegangen; jeder der nicht leſen und

*) Schleierm. Dialektik. S. 128. Anm. Wenn wir uns den ganzen Umfang des Seins vor Augen halten, der Gegenſtand des Wiſſens werden kann: ſo ſcheint er zwar unendlich zu ſein, aber eigentlich iſt doch unſer Weltkörper bloß Gegenſtand des Wiſſens. Nur noch das bringen wir heraus, daß er als einzelnes betrachtet Theil iſt eines größeren ganzen; aber außer ihm wird unſer Begriff ſehr unvollkommen und das Urtheil nur ſpärlich, denn das mathematiſche Verhältniß der Weltkörper giebt doch nichts als Formeln. Der vollſtändig begrenzte Gegenſtand unſeres Wiſſens ſtellt alſo das Sein dar in unſerm Weltkörper und ſeine unmittelbaren Beziehungen zu den übrigen Weltkörpern. Was iſt denn nun das Syſtem unſerer Begriffe, ſo daß unſer Denken dem Sein entſprechend ein Wiſſen iſt? Es ſind die verſchiedenen Gattungen der lebendigen Weſen in den verſchiedenen Abſtufungen der Identität des geiſtigen und ſinnlichen, und das ganze Syſtem der elementariſchen Kräfte, welche das ganze anorganiſche Gebiet des Seins umfaſſen. Dieſes ganze Sein können wir auch wiſſen unter der Form einer unendlichen Menge von Urtheilen. Vergl. S. 311. (Empiriſche und ſpeculative Ethik, empiriſche und ſpeculative Phyſik, und in jeder nur in ſofern Vollendung als darin Dialektik und Mathematik.)

ſchreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat alſo nicht den vollſtändigen Genuß ſeiner perſönlichen Selbſtändigkeit. Durch dieſe Einrichtung iſt die Frage ſchon entſchieden, wenn auch auf eine Weiſe über die wir hier nicht urtheilen können. Es iſt ſeit längerer Zeit ſchon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu ſchäzen nach dem, wie viel leſen und ſchreiben können. Iſt aber nun einmal das Minimum gegeben, ſo läßt ſich dies nicht mehr feſthalten und umgrenzen. Wenn wir noch dazunehmen, daß die Erhaltung der Familie an ein Gewerbe gebunden iſt, und jeder in der Familie mittelbar oder unmittelbar an dem allgemeinen Verkehr Theil hat: ſo wird auch hiedurch nicht nur das elementariſche Leſen und Schreiben ſondern das literariſche Verkehr überhaupt auch dem Volke vindicirt. Das allgemeine Verkehr ruht größtentheils auf der Schrift und iſt durch dieſe bedingt; es muß demnach die Fähigkeit mittelſt der Schrift an dem allgemeinen Verkehr Theil zu nehmen die conditio sine qua non für die Ausbildung des praktiſchen Verſtandes ſein. Es iſt kein Recht da irgend einem Individuum dieſe Fähigkeit vorzuenthalten. Leſen und Schreiben muß daher als Unterrichtsgegenſtand in die Volksſchule aufgenommen werden. Aber das muß man zugleich mit feſthalten, daß Leſen und Schreiben nichts ſind an und für ſich, ſondern nur mechaniſche Hülfsmittel. Auf dieſe Weiſe müſſen wir dieſe Gegenſtände zwar als etwas nothwendiges anſehen, aber auch als etwas was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksſchule eine ſehr untergeordnete Stelle einnimmt. Daher das erſt in neuerer Zeit zweckmäßig angeregte Beſtreben dieſe mechaniſchen Fertigkeiten in ſo kurzer Zeit als möglich abzumachen. Es ſpricht ſich hierin nur das richtige Verhältniß dieſes Materials zur Totalaufgabe aus. Sie ſehen ein, daß es nicht möglich wäre uns hier einzulaſſen in eine Kritik der verſchiedenen Methoden. *) Wohl aber iſt

---

*) Vergl. über das Princip des Unterrichts S. 416. — Daß die

es möglich die richtigen Principien aufzuſtellen. Da aber dieſe nicht ſpeciell, ſondern für alles was den mechaniſchen Charakter hat gleichgeltend ſind: ſo laſſen wir vor der Hand die Sache liegen, um nur zuerſt den ganzen Umfang deſſen was in die Volksſchule gehört feſtzuſtellen.

Fremde Sprachen. *) Wir haben das nothwendigſte Hülfsmittel genannt; wir gehen jezt auf das entgegengeſezte Ende und fragen, welche Gegenſtände aus dem Bereich der Volksſchule ganz und gar auszuſchließen ſeien. Wir haben hier keinen anderen Punkt von dem wir ausgehen könnten, als den relativen Gegenſaz zwiſchen regierten und regierenden. Es gehört alles was das Verhältniß eines Volkes und Staates zu den anderen betrifft, rein in das Gebiet der regierenden. In dem Verhältniß eines Staates zu dem andern liegt die nothwendige Aufgabe ſich in anderen Sprachen als in der Landesſprache zu verſtändigen; da nun aus der Volksſchule die Zöglinge nicht für die regierenden Klaſſen gebildet werden, ſo wäre mit Rükkſicht hierauf die Ausbildung des Sprachvermö-

Lautirmethode allein dem Schlendrian nicht entgegen arbeiten kann, iſt nun wol ſchon allgemeiner anerkannt. Daß aber Lautiren zu früh, zu prätentiös getrieben wird — iſt noch zu wenig zugeſtanden.

*) Vorleſ. 18²⁰⁄₂₁. Jede Sprache für ſich iſt nur ein einzelnes; das ganze Vermögen zu ſprechen iſt nur in der Totalität der Sprachen. Nun wird aber das Verhältniß des einzelnen zum ganzen nicht zur Anſchauung kommen wenn nur Eine Sprache Gegenſtand des Unterrichts iſt; nur durch Vergleichung mehrerer kann man den Schematismus des ganzen faſſen. Ignorirt der Menſch den Unterſchied zwiſchen einzelnem und allgemeinem: ſo iſt das ein Mangel an Freiheit; denn er iſt dann an ein einzelnes gekettet. Vergebens aber wird man verſuchen unter das Volk die Erlernung verſchiedener Sprachen einzuführen; und es ſcheint alſo daß die Volksjugend ſo zur Freiheit weniger erzogen werden könne. Wir können dies nicht ändern, müſſen es aber zu erleichtern ſuchen. Nun iſt in jeder Sprache ſelbſt eine Mannigfaltigkeit, die zur Vergleichung Veranlaſſung giebt. Der Dialekt und die reine Mutterſprache ſind zu vergleichen; ein beſonderes Sprachtalent in der Volksjugend wird ſchon in Folge dieſer Vergleichung ſich entwikkeln und offenbaren.

gens in verſchiedenen Sprachformen in der reinen Volksſchule nicht erforderlich. Möchte aber nun nicht das Gewerbe eine ſolche Anforderung machen? Es giebt jezt faſt kein Gewerbe das nicht einen ausländiſchen Zuſammenhang hat. Allein die Gewerbsinhaber die ihre Bildung nur in der reinen Volksſchule empfangen haben, ſind an ihre Heimath und an ihren Wohnſiz meiſt gebunden und verkehren mit dem Auslande höchſtens durch Mittelsperſonen. Und wenn man an die Grenzbewohner denkt: ſo kann man doch nicht poſtuliren, daß in den Grenzörtern eines Staates die Jugend in der Sprache des Nachbarlandes unterrichtet werde. Wenn unter beſonderen Verhältniſſen in Folge eines größeren lebendigen Verkehrs die Grenzbewohner der fremden Sprache kundig ſein müſſen, ſo ergiebt ſich und erlernt ſich das dann von ſelbſt. — Man könnte freilich die Sprache als formales Bildungsmittel betrachten; aber auch dagegen würde unſer oben aufgeſtellter Kanon ſeine Geltung behaupten, weil das Material in den meiſten Fällen wieder im Leben ſich verliert. Auch die Frage läßt ſich nur verneinend beantworten, ob nicht die Ausbildung des praktiſchen Verſtandes durch die vergleichende Zuſammenſtellung der Sprachen gewinnen würde. Die Principien der Vergleichung der Sprachen liegen rein in der Wiſſenſchaft ſelbſt, und die Wiſſenſchaft iſt es nicht, was wir als Ziel der Volksbildung aufzuſtellen irgendwie berechtigt wären.

Die Geſchichte. *) Die regierenden ſtehen nothwendig auf dem geſchichtlichen Standpunkt, mag man nun mehr von der wiſſenſchaftlichen oder praktiſchen Seite ausgehen. Es hängt dies weſentlich zuſammen mit jedem Antheil an dem Regieren; denn weder in Beziehung auf innere noch äußere Verhältniſſe findet irgend ein geſundes Urtheil ſtatt ohne Kenntniß der Ge-

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Aller Geſchichtsunterricht kann zuſammengefaßt werden in der Formel, Es ſoll begreiflich gemacht werden, wie das geworden iſt was iſt. — Der eigentliche Geſchichtsunterricht nimmt erſt ſeinen Anfang mit dem Zeitpunkt der erſten Pubertät, wenn das Geſammtleben der menſchlichen Gattung begriffen werden kann.

ſchichte. Soll nun die Geſchichte ausſchließendes Eigenthum der regierenden ſein, ſollen die regierten davon ausgeſchloſſen ſein?

Wir können die Geſchichte nicht bezeichnen als einen ſolchen Gegenſtand der nach dem Uebergang in das gewerbliche Leben in jeder Weiſe ein verſchwindendes alſo überflüſſiges wäre. Die Volksjugend tritt bei dieſem Uebergange zugleich in eine engere Beziehung zur Kirche. Vom Standpunkt der Kirche aus müſſen wir ſagen, Wenn die Jugend irgend auf ſelbſtändige Weiſe in die Gemeinſchaft der Kirche aufgenommen werden und einen Kreis von beſtimmten religiöſen Vorſtellungen haben ſoll: ſo iſt davon das geſchichtliche nicht auszuſchließen. Zwar ſagt man, das Volk könne die poſitive Religion haben ohne ihre Geſchichte zu kennen; aber die poſitive Religion iſt ſelbſt Geſchichte und dieſe kann dem Volke doch nicht vorenthalten werden. Es fragt ſich nur, ob das Volk dieſe religiöſe Geſchichte allein lebendig aufgefaßt haben kann, wenn ihm das ganze übrige Gebiet derſelben chaotiſch iſt, und wenn es nichts hat als die Urgeſchichte des Chriſtenthums und daneben bloß die Vorſtellung einer verfloſſenen Zeit. Das geſchichtliche des Chriſtenthums ſoll zwar unmittelbar übergehen in die Gemüthsleitung, und nur in reiner Beziehung auf die religiöſe Gemüthsrichtung ſollte von dem unmittelbar religiöſen Intereſſe aus ein geſchichtlicher Zuſammenhang conſtituirt werden; ein allgemeiner Zuſammenhang mit der Geſchichte wird dadurch nicht ohne weiteres poſtulirt, ſonſt müßte man behaupten daß die eigentliche Kirchengeſchichte die Grundlage aller Geſchichte und der Faden ſein müßte an welchem ſich das geſchichtliche Bewußtſein bis zur Gegenwart fortzöge: allein auch ſelbſt das religiöſe Intereſſe erfordert unter Umſtänden ein Hinausgehen über die Kenntniß des Anfangspunktes der Religion. Wenn z. B. das Volk ſelbſt in einer Duplicität von Religionen lebt: ſo kann es doch nicht ganz in Unwiſſenheit gelaſſen werden über dieſen Gegenſaz; es würde ſonſt die Religion ihm ſelbſt etwas todtes ſein. Auch in dem Gebiete für welches wir unſere

Theorie aufſtellen, tritt ein Hauptgegenſaz hervor, der Gegenſaz zwiſchen Katholiken und Evangeliſchen; und mit Beziehung auf dieſe Differenz müßte wenigſtens die Geſchichte der Reformation mitgetheilt werden. Somit haben wir zwei Punkte in Rükkſicht deren das Volk ein klares Bewußtſein vom geſchichtlichen Zuſammenhange haben muß, die Stiftung des Chriſtenthums und die Reformation.

Die Ausbildung des praktiſchen Verſtandes ſtellten wir als die Hauptaufgabe für die Volksſchule auf; dient dieſer Aufgabe irgendwie der Unterricht in der Geſchichte? Fangen wir von einem Minimum an. Zur Bildung des Verſtandes iſt Gedächtnißbildung erforderlich. Der Menſch ohne alles Gedächtniß nur in der Gegenwart lebend verräth eine Armuth des Geiſtes, welche keine Verſtandesbildung aufkommen läßt; in Stumpfſinnigkeit wird dann das Leben geführt und beſchloſſen. Die Operationen des Verſtandes können doch nur dann vor ſich gehen, wenn dem Menſchen ein Reichthum von einzelnen Fällen gegeben iſt, woraus er folgern und combiniren kann. Es muß alſo zur Ausbildung des Verſtandes ein Stoff gegeben werden, und dieſer ſezt Gedächtnißbildung voraus. Für das Gebiet der Volksſchule iſt aber kein Stoff wichtiger als der ſich unmittelbar an das praktiſche Leben anſchließende. Nichts liegt in dieſer Beziehung uns nun näher als die Rechtsverhältniſſe; ohne mit dieſen bekannt zu ſein kann niemand ſelbſtändig handeln. Dieſe Verhältniſſe aber ſtehen wieder in der nächſten Beziehung zu den geſelligen Verhältniſſen. Nun ſieht jeder wie ſich daraus von ſelbſt ein geſchichtliches Element entwikkelt. Die Art und Weiſe wie das Volk ſelbſt in der Geſchichte lebt, iſt eine verſchiedene; die Volksſchule wird darauf Rükkſicht nehmen müſſen. Laſſen Sie uns zuerſt auf die Tradition der Geſchichte im Volke ſelbſt ſehen, es wird ſich uns daraus ergeben wie in der Volksſchule der Geſchichtsunterricht zu behandeln iſt. Wenn das Volk nicht literariſch iſt, ſo giebt es kein anderes Mittel die Thatſachen früherer Zeiten in das Gedächtniß zu

übertragen, als die mündliche Tradition. Dieſe aber hat ihre natürlichen Grenzen. Die jüngere Generation empfangt die Erfahrungen und die Geſchichte der älteren Generation, aber damit zugleich auch bedeutende Ueberreſte von dem was die ältere Generation von der ſie erziehenden empfangen hatte. Die Jugend wird alſo zunächſt die Geſchichte zweier Generationen die ihr zunächſt voranſtehen, erfahren. Weiter hinaus wird wol nur ein dunkles Bild gegeben werden können, indem allmählig eins das andere verdrängt und verwiſcht, und das frühere immer mehr durch das gerade beſtehende in den Hintergrund tritt. Gewöhnlich geht die mündliche Tradition nur bis auf das dritte Geſchlecht zurükk, und das iſt auch der gewöhnliche Umfang von dem was die Redeweiſe, Das iſt ſeit Menſchengedenken ſo geweſen, bezeichnet. Nur in dieſer Ausdehnung kann die mündliche Tradition eine wahrhaft lebendige ſein. Zwei Fälle können wir nun hier unterſcheiden. Denken wir uns ein Volk und eine Volksbildung in einem ſtabilen Zuſtande: ſo iſt in dem Volke kein Reiz über die Kenntniß der Gegenwart hinauszugehen; das geſchichtliche Intereſſe erliſcht und mit ihm die Tradition. Denken wir dagegen ein Volk bei dem innerhalb des bezeichneten Gebietes der Tradition bedeutende Bewegungen und Veränderungen ſtattgefunden haben, da wird die Tradition auch eine lebendige ſein, das unmittelbare Leben ſelbſt wird die Jugend ſchon in das Intereſſe an dem geſchichtlichen Gang ziehen, die Familie aber der Ort ſein wo dieſe Tradition zunächſt gepflegt wird.

Wie ſoll ſich nun hiezu die abſichtliche pädagogiſche Thätigkeit verhalten? Es giebt einen Standpunkt von dem aus man wünſcht daß das jüngere Geſchlecht nichts höre von dem was das ältere erlebt hat, weil durch ſolche Mittheilungen der Väter in den Kindern leicht gar arge Gedanken, die ſie nicht haben ſollen, erregt werden könnten. Was man damit im Schilde führt iſt an ſich klar. Von dieſem Standpunkt aus würde dann der Geſchichtsunterricht in der Schule das aufheben ſollen was durch die mündliche Tradi-

tion unmittelbar gewirkt und erregt iſt in den Gemüthern des jüngeren Geſchlechts. In dieſer Beziehung müſſen wir dann das als das negative für die pädagogiſche Thätigkeit aufſtellen, Daß ſie ſich nicht gebrauchen laſſe dasjenige zu beſchränken was innerhalb des Traditionsgebietes liegt. Dieſe Tradition ſoll offenbar die Ungleichheit vermindern, das Volk der höheren Klaſſe näher bringen. Je ärmer nun, je unvollſtändiger die Tradition ſelber iſt: deſto weniger kann dies erreicht werden; und ſo folgt von hier aus auch zugleich das poſitive für die pädagogiſche Thätigkeit, Sie ſoll ein Supplement geben wenigſtens in den Fällen wo die Tradition des unmittelbaren Lebens eine armſelige ſein muß. Die Schule hat in der Jugend aus dem Volke das geſchichtliche Bewußtſein ſo weit zu entwikkeln und ſo weit ſie geſchichtlich zurükkzuführen, bis ſie an die Zeit kommt in der eine beſtimmte geſchichtliche Bewegung ſtattgefunden, welche den gegenwärtigen Zuſtand veranlaßt hat, ſo daß das Volk zu einem lebendigen d. h. genetiſchen Bewußtſein ſeiner Verhältniſſe kommt. Dadurch wird der Aufgabe entſprochen, denn die nächſten bedeutenden geſchichtlichen Bewegungen in der Vergangenheit haben eben die Verhältniſſe wie ſie jezt ſind geſtaltet.

Nehmen wir dies zuſammen mit dem was ſich vom Standpunkt der Kirche aus ergab: ſo bekommen wir freilich etwas ſehr fragmentariſches, was aber doch lebendig wird im Volke. Das älteſte wäre die Geſchichte des Urchriſtenthums, von der wir ſagten, daß ſie nicht um der Geſchichte willen gegeben werde, ſondern um das Chriſtenthum einzupflanzen; daß daraus alſo Gemüthsleitung entſtehe. Der nächſte eigentlich geſchichtliche Punkt war die Kirchenverbeſſerung, durch welche zur Geſtaltung der gegenwärtigen religiöſen Verhältniſſe der Grund gelegt wurde. Das hat als geſchichtliches an ſich ſchon einen Werth, weil es die Quelle iſt zum Verſtändniß der Gegenwart. Der dritte Punkt wären die neueſten hiſtoriſchen Momente, aus denen ſich die Gegenwart geſtaltet hat und durch

welche die allgemeine Weltlage bedingt iſt. Das iſt die Art wie man ſich das Gebiet der Geſchichte für die Volksſchule abſtekken muß. Nur fügen wir hinzu, daß je weiter die Tradition hinaufgeht, deſto weiter müſſen wir auch mit dem geſchichtlichen Unterricht gehen, ſowie wir auch noch einen freien Spielraum zu geſtatten haben in Beziehung auf die verſchiedenen Bildungsſtufen der Völker. Denn allerdings wo des Volkes Bildungsſtufe eine ſchon höhere iſt, da finden wir auch ſchon mehr Intereſſe an der geſchichtlichen Tradition, und die Forderung ſtellt ſich von ſelbſt, darauf Rükkſicht zu nehmen. Wo aber ein niederer Grad der Bildung in einem Volke ſich noch findet und die erziehende Thätigkeit geſchichtliches Intereſſe ſelbſt erſt zu erwekken hat, da wird zunächſt auch das geſchichtliche Gebiet ein eng umſchloſſenes mehr begrenztes ſein können.

Wir ſind hiemit auf eine andere Entſcheidung gekommen als die gewöhnliche, nach der man die vaterländiſche Geſchichte als den eigentlich geſchichtlichen Stoff anſieht. Das aber iſt auf der einen Seite zu viel, auf der anderen Seite zu wenig. Zu wenig, in ſo fern man bei dem was einen welthiſtoriſchen Charakter hat, nicht mit dem nur vaterländiſchen auskommt. Die jezt beſtehenden Verhältniſſe aber ſind, wenn man auch nur die neueren Begebenheiten ins Auge faßt, die Folge von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältniſſe. Zu viel, in ſo fern die lebendige Tradition nicht ſo weit hinausgeht daß ſie auch die unbedeutenden Zeiträume der vaterländiſchen Geſchichte umfaßt, die gar kein Intereſſe mehr erregen können; und Geſchlechtertafeln auswendig zu lernen iſt ganz unfruchtbar.

Geographie. Mit dem Leben des Volkes und deſſen naturgemäßer Bildung hängt unmittelbar zuſammen die geſchichtliche Tradition; die Schule hat alſo auch die Aufgabe daran anzuknüpfen. Es iſt aber an ſich klar, daß die lebendige Anſchauung, ein nothwendiges Requiſit der Geſchichtskenntniß, fehlen würde wenn nicht der Schauplaz der Geſchichte mit gegeben würde. Denn Zeit ohne Raum iſt eine bloße Ab-

ſtraction, wie umgekehrt. Alle Geſchichte wird der Jugend in die Luft geſchrieben wenn die Geographie nicht die Baſis iſt. So bietet ſich uns die Verknüpfung der Geographie mit der Geſchichte als nothwendig dar. Aber wovon ſoll dieſe Verknüpfung ausgehen? Wenn wir dabei zum Grunde legen wollten die geſchichtlichen Punkte die von dem kirchlichen Intereſſe ausgehen: ſo kommen wir gleich auf fremde Welttheile; es wäre dann ein allgemeines Bild der ganzen Erde zu geben, ohne welches kein Ueberblikk und keine lebendige Anſchauung möglich iſt. Gehen wir dagegen von dem rein geſchichtlichen Intereſſe aus: ſo ſind wir an den Ort gewieſen wo der zu erziehende lebt, es würde alſo der beſtimmte Wohnplaz das Centrum der Geographie. Zwei entgegengeſezte Anſichten. Welches iſt das richtige? Die eine Maxime will alles Territorium in Beſiz nehmen, die andere das Minimum; die eine zieht ihre Neze über jeden Ort, die andere begnügt ſich zu lehren daß die Spree in die Havel geht. Aber ſchon in einem großen Staate, deſſen einzelne Theile nicht ſo geſondert ſind daß das ganze nur als Aggregat erſcheint, ſondern einen lebendigen Zuſammenhang bilden, iſt es Bedürfniß daß das örtliche Bewußtſein ſich über das ganze erſtrekke. Es giebt Staaten in denen die einzelnen Theile ſich nur wie ein Aggregat verhalten, die aber doch die politiſche Maxime haben daß der Soldat nicht in dem eigenen Vaterlande diene, ſondern der Ungar in Italien, der Italiener in Ungarn; und dennoch ſoll der Ungar nichts von Böhmen wiſſen, und wenn ſie mit verbundenen Augen marſchiren könnten, würde es noch beſſer ſein. Je mehr ein ſolcher Wechſel auch nur in dieſer Beziehung der Militärverhältniſſe in einem Staate ſich findet, deſto unmöglicher iſt das Beſtreben daß die eine Provinz von der anderen nichts wiſſe und erfahre. Es wird dies die praktiſche Verſtandesbildung, welche doch die bürgerlichen Verhältniſſe ſelbſt verlangen, hemmen, und es zerſtört ſich eine ſolche Maxime in ſich ſelbſt. Wo einmal eine Verbindung beſteht, muß auch das Volk zu

einem Geſammtüberblikk des Staates kommen; ja wo die Regierung ſelbſt die Zwekke der Erziehung fördern und nicht zerſtörend durch zurükkhaltende Maximen in den Entwikklungsgang eingreifen, alſo ſich ſelbſt nicht vernichten will: da muß auch in dem Volke das Bewußtſein über die inneren Verhältniſſe des Geſammtverbandes lebendig ſein, und das kann nur geſchehen wenn in der Jugend ſchon dies Bewußtſein entwikkelt wird. Es läßt ſich das nicht ändern. Die Tradition bringt auch das ſchon mit ſich. Hat z. B. der Preuße in den Rheinlanden gedient: ſo bringt er das Bild des dortigen Lebens mit nach Hauſe. Die Erziehung würde fehlen und als hemmend erſcheinen, wenn ſie den gegebenen Stoff unterdrükken und nicht vielmehr ordnen und mit allem übrigen in Verbindung bringen wollte um ein klares Bewußtſein zu erwekken. Unterdrükkt die Regierung ſelbſt was doch im Leben ſich ſchon findet, dann hat auch alle Theorie ein Ende.

Wie wir über die vaterländiſche Geſchichte hinausgingen, *ſo geben wir auch die rein vaterländiſche Geographie auf und erweitern dies eben dadurch, daß wir an die hiſtoriſche Tradition anknüpfen*, die uns nicht nur über die einzelnen Theile des Vaterlandes ſondern auch über die Grenzen eines Staates ſelbſt hinausführt.

Betrachten wir nun den anderen Punkt. Iſt es wol möglich, wenn das gegeben iſt was ſich an die Tradition anreiht und zur Veranſchaulichung der in das Leben eingreifenden Verhältniſſe dient, das allgemeine Erdbild wenn auch nur als allgemeines Supplement und in ſeinen weſentlichen Beſtandtheilen auszuſchließen? Gewiß nicht. Denn ein geordnetes und ein vollkommen chaotiſches kann nicht neben einander beſtehen. Wo einmal ein organiſirendes Princip eintritt, da muß es auch das ganze organiſiren. Dabei freilich läßt ſich auf der einen Seite doch eine Ausführung der Darſtellung welche das allgemeine Erdbild ſich zur Aufgabe macht, im Umfange gleich und analog dem zunächſt gegebenen namentlich auf das Vaterland ſich beziehenden Stoff ausſchließen, denn das würde

weiter gehen als es die Geſammtheit der anderen Erziehungsgegenſtände und der Volksbedürfniſſe geſtattet. Auf der anderen Seite müſſen wir auch hier wie bei der Geſchichte freien Spielraum laſſen, und nur das als Minimum aufſtellen, die Kenntniß deſſen wovon die Jugend unmittelbar berührt wird mitzutheilen und damit das allgemeine Erdbild in geordnete Verbindung zu ſezen. Wo ein größerer geſchichtlicher Reiz iſt, da wird auch das Intereſſe an dem geographiſchen ſein und der Stoff wachſen, und da haben wir dieſelbe Latitudo. Man kann es nur als neidiſche Maxime anſehen, wenn dieſes Gebiet der Volksjugend ſoll vorenthalten werden.

Mathematik und Naturkunde. Auch dieſe Gegenſtände dienen zur Ausbildung des praktiſchen Verſtandes; ſie geben uns Veranlaſſung an das was in der erſten Periode von der Ausbildung der Sinnesthätigkeit geſagt iſt, anzuknüpfen. Alles was durch die Sinne wahrgenommen wird, iſt auf irgend eine Weiſe als Größe anzuſehen und hat ein Maaß und iſt den Geſezen der Größe unterworfen, nach denen es beurtheilt wird; damit ſind zugleich die Regeln der Combination und der Theilung gegeben. Die richtige Subſumtion des einzelnen unter das allgemeine und die Theilung des allgemeinen in das beſondere ſezt die richtige Verſtandesbildung voraus. Aber freilich iſt die Größe nur das äußere der Wahrnehmung; das innere ſind die eigenthümlichen Kräfte und Thätigkeiten, wovon der wahrnehmbare Gegenſtand nur die Erſcheinung iſt. So entfalten ſich vor uns zwei Gebiete, das mathematiſche und das phyſikaliſche im weiteſten Sinne. Alles eigentlich wiſſenſchaftliche nehmen wir nicht auf, weil das nachher im öffentlichen Leben doch keine Anwendung finden könnte. Wir werden auch in dieſen Gebieten nur dann innerhalb unſerer Grenzen bleiben, wenn wir immer von einem gegebenen ausgehen und bei einem gegebenen ſtehen bleiben. Damit iſt ſchon der Charakter der eigentlich wiſſenſchaftlichen Erkenntniß aufgegeben, und die Vorausſetzung die auf Erfahrung ruht, iſt dann das urſprüngliche. Sobald man in Hinſicht des phy-

ſikaliſchen von dem was eigentlich gegeben iſt ſich entfernt und von innen heraus conſtruiren will: ſo kommt man in d.. Gebiet der ſpeculativen Naturwiſſenſchaft, welche d.. Volksſchule am wenigſten eignet. In ihr genügt es wenn nur von einem gegebenen aus die richtige Subſumtion des einzelnen unter das allgemeine vollzogen wird. Beim mathematiſchen kann es nicht anders ſein; im Gegentheil iſt hier noch leichter ſich innerhalb der nothwendigen Grenzen zu halten; es iſt auch auf dieſem Gebiete ſchon ganz gewöhnlich von dem gegebenen auszugehen. Wir wollen um die Aufgabe uns klarer zu machen die beiden Gebiete näher betrachten.

Die Mathematik. Ganz allgemein wird als Gegenſtand der Volksbildung das Rechnen angeſehen, das geſezmäßige Verfahren mit der Zahl; dagegen wird das Meſſen, das geſezmäßige Verfahren mit der concreten Größe, gewöhnlich vernachläſſigt. Das leztere gewiß mit großem Unrecht. Es iſt durchaus kein Grund das Meſſen hintanzuſezen. Im Leben giebt es kein Verhältniß wo das Meſſen nicht eben ſo nothwendig wäre wie das Zählen. Ein Landmann z. B. der nicht im Stande iſt einen Grundriß zu gebrauchen und die Principien des Abſchäzens zu erkennen, iſt eben ſo übel berathen wie derjenige der das Zählen nicht bis zu einem gewiſſen Grade erlernt hat. Noch mehr zeigt ſich dies bei den Gewerben, wo ſchon ein gewiſſer Mechanismus vorkommt. Wir müſſen es als einen Mangel, als eine Einſeitigkeit bezeichnen, wenn in der Volksſchule dieſer Gegenſtand keinen Raum findet. Eine gemeinſame Quelle aller ſolcher Mängel iſt wol die unvollkommene Methode. Kommt man ins Gedränge wegen der Menge der Gegenſtände und der Zeit innerhalb der ſie abſolvirt ſein müſſen: ſo opfert man das was weiter ab zu liegen ſcheint dem näheren auf; und ſo mußte auch das geometriſche dem arithmetiſchen weichen.

Das phyſikaliſche betreffend: wir haben es mit zwei ganz verſchiedenen Gegenſtänden zu thun, mit dem was man gewöhnlich Naturgeſchichte nennt, und mit der Phyſik. Wenn

wir hier ins Gedränge kommen mit der Zeit: ſo ſcheint dasjenige was ſich am unmittelbarſten an die Sinnesthätigkeit anknüpft und am meiſten in das Leben eingreift, ausgewählt werden zu müſſen, die Naturgeſchichte; dagegen die Erkenntniß der Naturkräfte und ihrer Erſcheinungen und Wirkungen, die Phyſik oder Naturlehre, ſcheint zu ſehr nach der wiſſenſchaftlichen Seite des Unterrichtes ſich hinzuneigen. Eine Menge von Intereſſen giebt es hier, nach denen verſchiedene Begrenzungen und Ausſchließungen der Gegenſtände ſtattfinden. Wir aber werden nicht nach dieſer gewöhnlichen Theilung in Naturgeſchichte und Naturlehre dieſe ausſchließen und jene nur aufnehmen dürfen, ſondern ſtellen feſt, Alles was die Natur darbietet, inſoweit es ſich unmittelbar an die Entwikklung und Ausbildung der Sinne anſchließt und ſich in der beſtimmten Zeit bei den vorhandenen Hülfsmitteln in der Volksſchule bis zur wahren Verſtandesbildung durchführen läßt, nehmen wir in unſer Gebiet auf; die Grenze finden wir in dem Maaße was unter beſtimmten Umſtänden gegeben iſt, wir bringen keine willkührliche Grenze hinein. An und für ſich betrachtet ſind dieſe Gegenſtände gleich, und wenn wir die intellectuelle Ausbildung darin finden daß der Menſch die Welt in ſich aufnimmt, ſo haben wir auch keinen einzelnen Zweig willkührlich auszuſchließen; keiner verdient vor dem anderen in dieſer Beziehung einen Vorzug.

Es führt uns aber dies zu allgemeineren Betrachtungen mit Rükkſicht auf den Complex der bisher von uns genannten Unterrichtsgegenſtände. Es läßt ſich für einen jeden ein anderes Maaß aufſtellen, und der ganze Cyklus derſelben iſt mannigfach begrenzt, mehr oder weniger Gegenſtände auch ganz aus dem Volksunterricht ausgeſchloſſen. Für uns haben alle Gegenſtände, bis auf die fremden Sprachen, denſelben Werth. Aber indem wir auf die verſchiedene Lebensthätigkeit ſehen in welche die zu erziehenden in der Folge eingehen, und können wir nun in allen Gegenſtänden es nicht gleich weit bringen: ſo iſt natürlich derjenige Gegenſtand zu wählen der am fruchtbarſten für das wirklich bewußte Leben ſein wird und den

bedeutendſten Einfluß auf das Leben hat. Der wiſſenſchaftliche Werth iſt alſo auf dieſem Gebiete nicht entſcheidend. Man ſagt gewöhnlich, Geht man vom ſtreng wiſſenſchaftlichen Charakter ab: ſo wird die Bildung weſentlich fragmentariſch bleiben. Allein das müſſen wir verneinen. Wenn auch die Volksbildung in Beziehung auf die reine Erkenntniß eine untergeordnetere iſt: ſo iſt damit noch nicht geſagt daß der Volksunterricht auf ſeiner Stufe nicht etwas vollendetes und vollſtändiges ſein könne. Es giebt freilich ein abſichtliches Zurükkhalten der Volksbildung auf dem fragmentariſchen; aber das haben wir ein für allemal zurükkgewieſen. Alle Gegenſtände können mit Hülfe einer zwekkmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und ſo zuſammengefaßt werden, daß der in der Volksſchule gebildete einen klaren ſicheren Ueberblikk über die Natur und eine verſtändige Einſicht in die Lebensverhältniſſe gewinne. Alles aber kommt darauf an, die Methode zu verbeſſern um in einer zugemeſſenen Zeit die intellectuellen Fortſchritte verſtärken zu können. Faſt alle pädagogiſchen Beſtrebungen hatten dieſe Richtung, aber immer noch iſt es ohne bedeutenden Effect geblieben und wir ſind in dieſer Beziehung noch ſehr weit zurükk, nicht allein auf dem Gebiete des niederen Unterrichtes ſondern auch des höheren. Wir werden hierauf zurükkommen müſſen wenn wir das ganze Gebiet des Unterrichts überſehen haben. Alles bisher aufgeſtellte in dem Cyklus der Unterrichtsgegenſtände liegt mehr auf dem Gebiete der Receptivität. Wir wenden uns zu dem

2. Gebiet der Spontaneität,

und in Betreff dieſer bieten ſich uns zwei Kreiſe von Unterrichtsgegenſtänden dar. Der eine umfaßt mehr die körperlichen Thätigkeiten, die Anwendung der leiblichen Kräfte und Fertigkeiten, der andere das intellectuelle, aber in ſo fern dies nach außen ſich wendet und eine Wirkung nach außen begründet; und dies leztere wird uns mittelbar oder unmittelbar auf das Gebiet der Sprache

zurükkführen. Der ganze Cyklus der hier zu beſprechenden Gegenſtände läßt ſich im weiteren Sinne unter den Ausdrukk Gymnaſtik, d. h. kunſtmäßige Uebung, zuſammenfaſſen. Es liegt uns alſo noch vor die geiſtige Gymnaſtik, die es mit der richtigen Aneignung der Sprache zu thun hat, und die leibliche Gymnaſtik, welche alles begreift was durch körperliche Bewegungen und Thätigkeiten hervorgebracht wird. Hier werden wir aber auf viele Gegenſtände ſtoßen die nicht abgeſondert von denen auf dem Gebiete der Receptivität behandelt werden können, und es wird ſich uns ergeben daß beide Gebiete unter denſelben Regeln ſtehen und auf ein Princip zurükkgehen.

Die geiſtige Gymnaſtik.

Die geiſtige Gymnaſtik iſt dasjenige was die Griechen in ihrer Pädagogik Muſik nennen. Wenn wir davon ausgehen, daß wir Sprache und Gedanken überhaupt und zumal auf dieſer Stufe gar nicht von einander zu trennen vermögen, indem es kein anderes Organ des Denkens und der Mittheilung deſſelben giebt als die Sprache: ſo haben wir hier ſchon den erſten Hauptpunkt auf den es ankommt. Indem wir aber die Verſtandesbildung auf das praktiſche gerichtet haben, ſo haben wir auch hier vorzüglich zu ſehen auf die Ausbildung der Urtheilskraft und der Begriffe auf dem empiriſchen Gebiete; es wird dabei irgend ein gegebenes worüber man ſich zu verſtändigen hat, vorausgeſezt. Es kommen hier dieſelben Begriffe zur Sprache, von denen man auch in dem höheren Gebiete der Wiſſenſchaft ausgehen muß. Alle Urtheile entſtehen aus Theilung der Begriffe und Verknüpfung derſelben, und auf dieſe beiden Operationen wird immer alles ankommen. Nun iſt aber überall die Theilung der Begriffe und die Subſumtion der Gegenſtände unter die ſo getheilten Begriffe eine rein menſchliche Thätigkeit, die nicht mehr von dem nur äußerlich gegebenen ausgeht, denn die Begriffe werden von den Menſchen producirt; man kann ſich aber nicht anders darüber verſtändigen als wenn man an ein gegebenes alſo ein=

zelnes anknüpft; und hier ſind die beiden Proceſſe gegeben, das Hinaufſteigen von dem einzelnen zum allgemeinen, wo man verknüpft und zugleich ſondert, und das Hinabſteigen von dem allgemeinen zum einzelnen. Bei der Combination kommt es vorzüglich darauf an, die Grenze feſtzuſtellen, was ſich combiniren läßt und was nicht, wie weit es combinirt werden kann. Zwei Mängel beherrſchen in dieſer Beziehung vorzüglich im Leben die große Maſſe. Das eine iſt der Aberglaube, eine Leichtigkeit Combinationen zu machen, welche nicht gemacht werden können, weil ſie unvereinbares verknüpfen; das andere der Schlendrian, die Abneigung Combinationen zu machen welche nicht ſchon immer gemacht worden ſind. Beides hat einen gemeinſchaftlichen Grund, den Mangel an dem richtigen Maaß und dem daraus hervorgehenden klaren Bewußtſein in dieſen Operationen. Dies nun iſt eigentlich die praktiſche Logik oder Dialektik des Volkes, die in demſelben muß ausgebildet werden, daſſelbe was in der Volksſchule unter dem Namen der Verſtandesbildung vorzukommen pflegt, aber gewöhnlich ohne alle Methode und ſehr unzwekkmäßig betrieben wird.

An welchen Gegenſtänden ſollen dieſe Operationen geübt werden? An denjenigen Gegenſtänden die ſchon durch die Sinnesthätigkeit wahrgenommen und feſtgeſtellt ſind. Die Haupttendenz iſt dieſe, den ganzen Complexus von Begriffen, der in der Sprache des Lebens liegt und die Gegenſtände bezeichnet, auf ſolche Weiſe zum Bewußtſein zu bringen, daß überall der Inhalt einer Ausſage auf dieſem Gebiete auch richtig gefaßt werden könne, und daß in willkührlichen Combinationen das unſtatthafte einleuchtend und eine Leichtigkeit hervorgebracht werde auf einen gegebenen Fall die Regel der Combination anzuwenden. Wir haben alſo zunächſt das ganze Gebiet des wahrnehmbaren vor uns. Es beſteht eines Theils aus natürlichen Gegenſtänden, anderen Theils aus ſolchen welche Producte menſchlicher Thätigkeit ſind. Welchen von beiden müſſen wir den Vor-

zug geben? Wir ſagten ſchon, alles was zur Geſchäftstradition gehört falle der Familie anheim; die Uebungen der Vorſtellung an natürlichen Gegenſtänden ſind es vorzugsweiſe, an die ſich der Unterricht in der Schule anſchließt. Es kann gar nicht fehlen, daß ſich nicht an den Unterricht in dem was in das Gebiet der Natur hineinfällt die Begriffsbildung anknüpfen ſollte; es wäre ſonſt alles nur einzelne Wahrnehmung ohne einen allgemeinen Gehalt. Auf der anderen Seite ſchließen ſich dieſe Uebungen an den fortgeſezten Sprachunterricht; denn das iſt eben das Weſen der Sprache, die Verhältniſſe auszudrükken welche im Leben vorkommen. Die Sprache ſoll alle Veränderungen in der Combination darſtellen; Ausbildung der Sprache und des Combinationsvermögens ſind Ein zuſammengehöriges, natürlich in einander verflochten, und es hangen eng zuſammen Ausbildung des Urtheilsvermögens, Herrſchaft über die Sprache, Kenntniß der natürlichen Dinge. Wie weit nun die Kenntniß der natürlichen Dinge zu beſchränken ſei, ob bloß auf das unmittelbar vorhandene was vorgezeigt werden kann, das beantwortet ſich aus dieſem Geſichtspunkt, indem es darauf ankommt eine Mannigfaltigkeit möglicher Verknüpfungen und Subſumtionen aufzuſtellen; ſo weit es möglich iſt müſſen alſo auch fremde und entfernte Gegenſtände, wovon es doch Abbildungen giebt, herbeigeſchafft werden. — Nun ſind aber in der Sprache freilich nicht nur die natürlichen Dinge niedergelegt, ſondern auch die menſchlichen Thätigkeiten. Es kommt in der Sprache auch das vor, was das Verhältniß einzelner menſchlichen Thätigkeiten zu dem im Menſchen ſelbſt liegenden Maaß ausdrükkt, was in Beziehung hierauf Lob und Tadel, Billigung und Mißbilligung ausſagt. Es iſt dies ein anderes Gebiet, aber ein ſehr nothwendiges, wo es auf den richtigen Gebrauch der Sprache ankommt, und wodurch zugleich das moraliſche und geſellige Urtheil gebildet wird. Aber auch hier giebt es Grenzen. Man kann nur das zum Bewußtſein bringen und

als Stoff zur Uebung gebrauchen, wohin das Faſſungsvermö- gen der Jugend reicht; dieſer Kreis läßt ſich aber allmählig erweitern. Dies zuſammen bildet den Kern oder das Weſen der geiſtigen Gymnaſtik. Je lebendiger und kräftiger dies prak- tiſche Syſtem von Vorſtellungen in der Jugend wird, je mehr dieſe Fertigkeit in der richtigen Combination erlangt hat: deſto mehr wird ſie geſchikkt werden ſelbſtändig in die Geſellſchaft einzutreten.

Die Uebung des Gedächtniſſes müſſen wir, als aus dem vorherigen ſich ergebend, ausdrükklich erwähnen. Es ent- ſteht nur hiebei die Frage, Giebt es beſondere Thätigkeiten zur Uebung des Vermögens die einmal aufgenommenen Vorſtel- lungen und Regeln feſtzuhalten, oder ſoll man vorausſezen daß dies Feſthalten von ſelbſt entſteht? Die Frage läßt ſich nicht einfach beantworten. Nach dem geſagten wird es nicht ſchwer ſein meine Meinung klar zu machen. Je mehr es als nothwendig erſcheint beſondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtniſſes vorzunehmen, deſto mehr muß etwas fehlerhaftes in der Einrichtung der Uebun- gen ſelbſt liegen; je zwekkmäßiger dieſe eingerichtet ſind, deſto weniger werden beſondere Thätigkeiten nöthig ſein. Wenn z. B. zwei analoge Gegenſtände neben einander geſtellt und ihre Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten aufgeſucht werden zum Behuf der Subſumtion: ſo liegt darin ſchon von ſelbſt eine Wiederholung; und geht man von den anweſenden Gegenſtänden auf fremde über: ſo hat man immer ein Maaß, ob die Gegenſtände lebendig eingeprägt ſind und ein inneres Bild entſtanden iſt. Auf dieſelbe Weiſe iſt es auch zu halten in Beziehung auf die Verknüpfung des Zeichens mit dem Gegenſtande. Wenn man dem Kinde zu viel vorlegt, ſo verwirrt es ſich; geht man aber auf die richtige Weiſe zu Werke und häuft nicht eine zu große Menge von Zeichen und Vorſtellungen: ſo wird dieſe Operation in der allmähligen Fortſchreitung ganz ruhig ohne beſondere Hülfsmittel ihren Gang gehen. — Allein es iſt damit nicht genug, daß dasjenige

in das Gedächtniß aufgenommen wird, was in einer regelmäßig fortſchreitenden Reihe vorkommt; denn das hat ſeine Haltung an unendlich vielen Punkten. Im Leben aber kommt das meiſte einzeln und chaotiſch vor, und auch das ſoll feſtgehalten werden. Iſt es gut zum Behuf der Gedächtnißübung auch chaotiſches zu geben, z. B. eine Menge unzuſammenhängender Wörter auswendig lernen zu laſſen? Von dieſer Seite aus begünſtigt und beſchönigt man das Memoriren. Mir ſcheint es durchaus zweckwidrig zu ſein. Denn ſowie man das in der gewöhnlichen Weiſe zum Ziel hinſtellt und abſichtliche Uebungen vornimmt, ſo hilft es wieder nichts; es kommen die Gegenſtände doch ſo im Leben nicht vor; ja es bleibt auch dieſe Zuſammenſtellung nichts chaotiſches: denn die Kinder verknüpfen wieder auf ihre Weiſe, ſie machen ſich eine natürliche Mnemonik. Sondern dies iſt etwas was außerhalb der Schule in dem freien Leben der Kinder ſeine Geltung hat; ſollen die Kinder geübt werden das ſpäterhin im Leben chaotiſch vorkommende feſtzuhalten: ſo kommt es darauf an, daß ſie, ſei es innerhalb oder außerhalb der Schule, angehalten werden das im freien Leben ihnen begegnende zu reproduciren. Das iſt die einzig zweckmäßige Vorbereitung. Je mehr ſie darin geübt werden, deſto aufmerkſamer werden ſie ſein auf die vorübergehend ſich ihnen darbietenden Gegenſtände. Nun iſt freilich das ein Gegenſtand den man weder der Schule noch der Familie ganz allein wird überlaſſen können. Es verknüpft ſich hier Ernſt und Spiel. Darüber mehr zu ſagen werden wir von einem anderen Punkte aus Gelegenheit finden.

Die ſchon mehr leibliche Gymnaſtik.

Zunächſt kommen wir auf diejenigen Zweige der Gymnaſtik, die wir zwar ſchon leibliche zu nennen haben, die alten aber noch zur Muſik rechneten; es ſind ſolche leibliche Ue-

bungen die ſich auf das was im Gebiete der Kunſt liegt beziehen. Was und wie weit gehört dies hieher? Wir haben uns die Frage, ob und in wie weit das Volk Antheil an der Kunſt haben ſolle, noch nicht vorgelegt; aber wir haben doch ſchon etwas aufgeſtellt und dem Volke abgeſprochen, was man mit der Kunſt parallel ſtellen kann; und aus dem darüber geſagten werden wir auch hier zu einer Entſcheidung und zur Beantwortung der Frage kommen. Wir ſagten, das Volk ſoll keinen Antheil an der Wiſſenſchaft haben. Haben wir nun hinreichende Gründe für dieſe Parallele, ſo daß wir auch die Kunſt aus dieſer Region ausſchließen können? Wir haben keinen anderen Anknüpfungspunkt als unſeren Gegenſaz zwiſchen den regierenden und regierten. Wenn wir auf das Geſammtleben ſehen: ſo iſt deutlich daß die Kunſt ein regierendes Princip iſt; ſowie ſie in das öffentliche Leben eintritt, übt ſie auch einen pſychagogiſchen Einfluß aus. Wenn die Kunſt von einem anderen Princip regiert wird, aufhört ein regierendes zu ſein: ſo wird ſie verderbt, ſie entartet. Die wirklich hervorbringenden Künſtler gehören zu den Leitern des Volkes. Von den Dichtern iſt dies ja immer anerkannt worden; es iſt aber in Betreff der Bildner und Muſiker eben ſo wenig in Zweifel zu ziehen. So kann denn das Volk in ſo fern es regiert wird, an der eigentlich künſtleriſchen Production keinen Antheil haben. Wer daran Theil hat erhebt ſich ſchon aus der eigentlich regierten Klaſſe zu der regierenden. Nun haben wir die excluſiven Maaßregeln ganz ausgeſchloſſen. Wo immer in der Volksjugend z. B. ein wiſſenſchaftliches Talent wäre, würde es ſich bald entdekken durch die Schnelligkeit und Richtigkeit womit es die Operationen durchlaufen würde, und durch die Selbſtthätigkeit in den Combinationen. Ein ſolches Kind würde dann in die wiſſenſchaftliche Sphäre verpflanzt werden. Ebenſo müſſen wir auch für die Kunſt die ausſchließende Maaßregel verbannen. Ein künſtleriſches Talent, wenn es in der Volksſchule iſt, muß ſich auch zu Tage geben können. Wenn nun freilich das Volk an der

Productivität der ſchönen Künſte keinen Theil hat: ſo muß doch das was mit der Kunſt in Analogie ſteht auch in dem Volksunterricht gegeben ſein. Dies ſchließt ſich ganz natürlich und mit einer gewiſſen Nothwendigkeit an die Punkte die uns ſchon gegeben ſind. Was wir als Gegenſtand allgemeiner Volksbildung in dieſer Beziehung aufzunehmen haben iſt

Geſang- und Zeichnenlehre. Mit dieſen Gegenſtänden verhält es ſich in der Volksſchule wie mit der Zahl- und Maaßlehre. Man hat ſich beſtrebt die Geſanglehre in die Volksſchule einzuführen, das Zeichnen aber hat man zurükkgeſtellt; auch hier eine Einſeitigkeit die eines Grundes entbehrt. In der Meßkunſt iſt die Beziehung auf das Zeichnen unabweisbar; die Zahl iſt von entſcheidender Bedeutung in Beziehung auf die Muſik. So iſt die Analogie zwiſchen den je zwei Gliedern, und je zwei ſtehen immer in einem engen Verhältniß. Es iſt wo nicht von wiſſenſchaftlicher Begründung die Rede iſt, überall der Saz aufzuſtellen, daß jeder nur ſoviel verſteht als er ſelber produciren kann. Dies gilt ſchon beſonders in Beziehung auf die logiſche Combination; dort werden Verſtändniß und eigenes Hervorbringen immer gleichen Schritt halten; daſſelbe gilt auf dem mathematiſchen Gebiete, wo die Anſchauung ſchon immer ein Hervorbringen iſt; bei Beurtheilung von Geſtalten hängt das Verſtändniß immer von dem Vermögen der Nachbildung ab. Es iſt dies in dem natürlichen Verhältniß von Receptivität und Spontaneität, Sinnesthätigkeit und Hervorbringung der Gegenſtände für die Sinnesthätigkeit, ſo feſt begründet daß es weiter keiner Erörterung bedarf. Wir finden für alles was wir für die Seite der Receptivität geſagt haben, erſt das Complement in dem was auf der Seite der Spontaneität vorkommt. Will man nun das Zeichnen wie die Meßkunſt aus dem Volksunterricht ausſchließen, ſo ſchließt man aus was im künftigen Lebensberuf nothwendig vorkommt. Wie Zeichnen und Meßkunſt ſich zuſammenſtellt, ſo Zeichnen und Kenntniß der natürlichen Dinge.

Die Geſanglehre iſt überwiegend von dem religiöſen Intereſſe aus in die Volksſchule aufgenommen worden. Es zeigt ſich hier ein auffallender Unterſchied zwiſchen dem evangeliſchen und katholiſchen Deutſchland. Im evangeliſchen Deutſchland hat man damit viel früher angefangen und iſt weiter fortgeſchritten. Die Muſik iſt für das Volk auch ein weſentliches Element des Genuſſes; ſie kommt bei allen Erholungen und Feſten vor in Verbindung mit dem Tanz. Aber das iſt nicht der Punkt woran die pädagogiſche Werthſchäzung ſich geknüpft hat, ſondern die Verknüpfung des Geſanges mit der häuslichen und kirchlichen Andacht. Aus dieſem Geſichtspunkt iſt auch dieſer Gegenſtand in den Volksunterricht vorzugsweiſe übergegangen. Wol aber wäre nun die rein künſtleriſche Beziehung, die Wirkung des Geſanges auf Veredlung auch noch hervorzuheben wie bei der

Zeichnenlehre. Dieſe in ihrem Zuſammenhange mit Meßkunſt, alſo ihrer geometriſchen Seite nach, iſt freilich mehr durch das Intereſſe des bürgerlichen Gewerbslebens beſtimmt. In allen Gewerben vom Akkerbau an, alle mechaniſchen Geſchäfte hindurch bis hinauf zum Künſtler kommt es immer auf richtige Geſtalten und beſtimmte Maaßverhältniſſe an, und ein geometriſch geübtes Auge und geübte Hand ſind weſentliche Hülfsmittel. Anders iſt es mit dem Zeichnen in ſo fern es Nachbildung der lebendigen Geſtalten und gefällige Zuſammenſtellung iſt und mit der Muſik in eine Reihe tritt: hier iſt eben jenes Intereſſe an dem künſtleriſchen, die Beziehung auf das wohlgefällige und ſchöne. Und gerade hierin liegt die Kraft wodurch ein Volk der Barbarei entriſſen wird; hierin zeigen ſich die erſten Spuren eines edleren Daſeins. Dieſen Keim, der als Sinn für das ſchöne dem menſchlichen Geiſte eingepflanzt iſt, zu wekken und zu beleben, iſt ein allgemein menſchliches Intereſſe. *) Auch von dieſer Seite angeſehen erſcheint es als Einſeitigkeit, zwar das muſi-

*) Schillers Briefe „Ueber die äſthetiſche Erziehung des Menſchen."

kaliſche hervorzuheben, aber das was auf Seiten der bildenden Kunſt daneben liegt zu vernachläſſigen. Wenn wir den Zuſtand des gemeinen Volkes, ſo wie er ſich äußerlich in einem großen Theile Deutſchlands darſtellt, betrachten: ſo zeigt ſich ein großer Contraſt, zugleich ein Gegenbild unſerer Forderung und ein Ebenbild der von uns gerügten Einſeitigkeit. Es giebt viele Gegenden unſeres Vaterlandes wo man dem Volke den muſikaliſchen Sinn nicht abſprechen kann; wenn man dagegen auf die Volkstracht achtet und auf die Art wie die Leute ſich darſtellen auch da wo ſie eben auf die Darſtellung Werth legen: ſo findet man oft in derſelben Gegend eine ſolche entſchiedene Geſchmakkloſigkeit und einen ſo ſtark hervortretenden Widerſpruch mit den natürlichen Formen, daß jedes gebildete Auge verlezt wird und der Eindrukk des unſchönen nicht ausbleibt. Dies iſt dieſelbe Einſeitigkeit im Leben des Volkes wie in der Volkserziehung. Und hier tritt im öffentlichen Leben recht klar die Disharmonie hervor; die Bildung auf der einen Seite wird uns vollkommen verleidet durch die Stumpfſinnigkeit auf der andern Seite. Je mehr man ſich den Gegenden nähert, wo es noch einen gewiſſen Einfluß der antiken Tradition geben kann, z. B. den ſüdlichen Gebirgsländern: deſto weniger finden wir dieſen Contraſt; es iſt da im Volke noch ein Sinn für ſchöne Formen gewekkt und lebendig. Aber je mehr nach den ſaſſiſchen und ſlaviſchen Gegenden hin: deſto mehr verſchwindet dieſer Sinn. — Aufgegeben iſt alſo der Gegenſtand klar genug; er gehört unbedingt in die Volksſchule, und es iſt kein Grund vorhanden ihn in eine höhere abgeſonderte Region zu verweiſen. Die jezige Behandlung iſt hervorgegangen aus dem unrichtigen Unterſchiede von Stadt und Land, Gewerbe und Akkerbau. Sobald wir dieſe Entgegenſezung als eine nichtige bezeichnen müſſen, ſo ſind wir auch genöthiget das Zeichnen in ſeinem weiteren Umfang als Lehrelement der Volksſchule zuzueignen. Freilich muß man erſt Raum ſchaffen; es bedarf noch vieler Abkürzungen in der Behandlung der übrigen Gegenſtände, bis man auch diejenigen

Zweige die jezt vollſtändig vernachläſſigt ſind in den Kreis des Unterrichtes in der Volksſchule wird aufnehmen können. Wir mußten ſchon jezt das Ziel der Volksſchule erweitern.

Es führt mich dies auf einen andern Gegenſtand in der Gymnaſtik, der den *Uebergang zu der rein leiblichen Gymnaſtik* bildet, nämlich

Die Handarbeiten, Induſtriearbeiten fallen in das Gebiet des gymnaſtiſchen, wobei rein leibliche Fertigkeiten erforderlich ſind, die auf Hervorbringung irgend eines Gegenſtandes und Geſtaltung eines Stoffes in Uebereinſtimmung mit den natürlichen Formen gerichtet ſind; das anmuthige und wohlgefällige ſoll mit dem nüzlichen verbunden werden. Wir haben die Geſchäftstradition aus der Volksſchule ausgeſchloſſen, alſo eigentlich auch die Fertigkeiten der angegebenen Art. Damit ſteht aber eine verbreitete Praxis in Widerſpruch; ich meine die *Induſtrieſchulen*, die ſchon ſeit einer Reihe von Jahren in manchen Gegenden eingerichtet ſind. Es iſt in ihnen ein öffentliches Leben, eine gemeinſame Thätigkeit; die Gegenſtände aber ſind mechaniſche Fertigkeiten zum Behuf der Bearbeitung natürlicher Stoffe. Geſchäftsthätigkeit wird fortgeflanzt. Mit unſerm Kanon, daß derartiges der Familie anheimfallen müſſe, iſt das in Widerſpruch; der Erfolg aber ſcheint für dieſe Praxis und gegen unſern Kanon zu ſprechen, denn dieſe Anſtalten haben eine gute Wirkung hervorgebracht und die Geſchikklichkeit im Volke geſteigert. Laſſen Sie uns den Kanon noch einmal betrachten um ihm auch ſein Recht zu geben. Die Jugend des Volkes geht nach beendigter Schulbildung in das Geſchäftsleben über, welches ſich auf die mannigfaltigſte Weiſe verzweigt. Je mehr das Gewerbe ins große geht, deſto mehr wird des einzelnen Thätigkeit in einen engen Raum eingeſchloſſen wegen der bis in das kleinſte gehenden Theilung der Arbeit. Eine große Fabrik in der jeder einzelne nur einen beſtimmten Theil macht, wo alſo die Arbeit aus einer Hand in die andere geht, leiſtet weit mehr als wenn jeder das ganze macht. Solche ſpecielle Thätigkeit gehört in die Zeit der Schulbildung gar

nicht hinein; das iſt reiner Mechanismus, der keiner Vorbereitung bedarf als nur daß der Körper an regelmäßige und genaue Wiederholung gewiſſer Bewegungen gewöhnt iſt. Jedes ſpecielle gehört nicht in die Schule, denn es würde für einen großen Theil der Schüler, die nachher in ein ganz anderes Gewerbe übergehen, umſonſt geweſen ſein. Dies ſpricht offenbar für unſern Kanon. In den Induſtrieſchulen dagegen iſt einerſeits eine Vereinigung der weiblichen Jugend zur Erlernung der Handarbeiten: dies haben wir als eine Sache der Noth dargeſtellt, und unſer Kanon wird dadurch nicht umgeſtoßen. Andererſeits giebt es Induſtrieſchulen, namentlich für Knaben, in denen nichts von den eigentlichen Gewerben getrieben wird in die ſie nachher übergehen können, ſondern nur ſolche Nebenbeſchäftigungen und mechaniſche Thätigkeiten, die den leeren Raum den die eigentlichen Gewerbsthätigkeiten ſpäterhin übrig laſſen zwekkmäßig ausfüllen ſollen, und die unter dem Namen Füllarbeiten in technologiſcher Sprache bekannt ſind. Das aber ſteht mit unſerm Kanon gar nicht in Widerſpruch. Die Tendenz dabei iſt, den Kindern an irgend einem Stoff der ihnen nachher nicht abſolut wieder verſchwindet, die mechaniſche Genauigkeit einzuüben und die nothwendige Kraft; je mannigfaltiger der Stoff, je größer der Cyklus von Fertigkeiten, deſto beſſer. Wir werden es nicht loben können, daß man dieſe Zweige der mechaniſchen Fertigkeiten eher und lieber eingeführt hat als die Gegenſtände die wir nach dem obigen nur mit Bedauern aus der Volksſchule ausgeſchloſſen ſehen. Freilich lag es nahe die rein geiſtige Gymnaſtik und das entgegengeſezte, die Fertigkeiten welche der Induſtrie dienen, aufzunehmen und das in der Mitte liegende hinauszuſchieben; aber es ſcheint doch nun Zeit auch dies überſehene und verſäumte in ſein Recht zu ſezen.

Die rein leibliche Gymnaſtik.

Die Virtuoſität in der Bewegung des Leibes und der einzelnen Glieder in ihrem richtigen Verhältniß zum ganzen be-

ſteht in der Kraft und Gewandtheit; Kraft, daß das Reſultat im Verhältniß zwiſchen der Anſtrengung und der darauf verwendeten Zeit das größte ſei; Gewandtheit daß Leichtigkeit in den verſchiedenen Bewegungen ſtattfinde, ſo daß ſie ſchnell auf einander folgen und in einander übergehen. In dieſer Periode iſt beſonders bei den Knaben ein Trieb zu freien Bewegungen; überſtrömende Lebenskraft, etwas ganz inſtinctartiges. In Beziehung hierauf haben die entgegengeſezteſten Anſichten lange Zeit gewechſelt. In einer Zeit wurden alle dergleichen Uebungen der Knaben als Unarten angeſehen; hernach wurden ſie tolerirt als etwas was die Jugend für ſich treibe und wobei man nicht ängſtlich zu ſein brauche in Beziehung auf Sittlichkeit und Geſundheit. Dann wurden ſie abſichtlich, aber doch nur unter der Form des Spieles der Jugend unter ſich, eingeführt und zulezt zu einem beſonderen Zweige des Unterrichtes gemacht und ein Gegenſtand der Volksbildung, Leitung der Jugend in Maſſe; die Sache hatte ihr Maximum erreicht. Da man aber nicht einfach bei der Uebung der leiblichen Kräfte ſtehen blieb, ſondern in ein anderes Gebiet überſprang: ſo war auch das Maximum das Ende, und man war wieder bei dem Anfang.

Bei dieſen entgegengeſezten wechſelnden Anſichten fragt es ſich, was iſt eigentlich das richtige? Wenn wir den Gegenſtand in ſeinem ganzen Verlauf betrachten: ſo müſſen wir wol auf den Unterſchied zwiſchen der gegenwärtigen Zeit und dem Alterthum Rükkſicht nehmen. Im Alterthum waren die gymnaſtiſchen Uebungen ein Gegenſtand der größten Jugendgemeinſchaft unter ordentlicher Aufſicht und Leitung; diejenigen welche die Uebungen zu leiten hatten, ſtanden in der Reihe der Erzieher, ſie wurden als Künſtler angeſehen. Die gymnaſtiſche Erziehung war eben ſo ſehr auf die geſunde Entwikklung des Körpers als auf jene doppelte Virtuoſität berechnet. Aber man kann die Jugend des Alterthums, für welche die Gymnaſtik Erziehungsmittel war, zumal in den helleniſchen Freiſtaaten, durchaus nicht mit unſerer Volksjugend vergleichen; dort war es

... Jugend der höheren Stände; und ſo möchte es ſcheinen daß au.. unter uns zwar die Kinder der vornehmeren den gymnaſtiſchen ..ungen obliegen müßten, nicht aber die Jugend des Volkes. Jedoch wir wollten nicht an das Alterthum erinnernd dies Beiſpiel als Autorität aufſtellen, dem in jeder Beziehung nachzufolgen wäre, ſondern nur auf die Gründe zurükkführen die ſchon damals die Gymnaſtik hervorriefen. Das Princip, daß ohne körperliche Bewegung und ohne Zuſammenhang mit der freien Atmoſphäre der Menſch ſich nicht kräftig ausbilden könne, wird doch auch heute noch daſſelbe ſein, und es iſt nur in ſeiner größeren Ausdehnung anzuwenden. Nun hat unſere Volksjugend eine doppelte Beſtimmung: ſie hat einen Kreis von militäriſchen Uebungen durchzumachen; ſodann iſt ſie beſtimmt zu verſchiedenen mechaniſchen Thätigkeiten, von denen einige mehr Körperkraft erfordern und Abhärtung vorausſezen, andere eine ſizende Lebensweiſe verlangen und, weil von dem Leben in freier Luft ausſchließend, ſchwächen. In jeder Beziehung iſt es heilſam den Körper die Stärkung die aus dem reichlichen Einfluß der Atmoſphäre und aus der freien Bewegung hervorgeht, genießen zu laſſen. Und ſchon deshalb weil doch auch nachher für die arbeitende Klaſſe die Stunden der Erholung in Folge unvollkommener Erziehung leicht unzwekkmäßig angewendet werden, wird es gut ſein die Jugend daran zu gewöhnen, die Zeit der Erholung dazu zu benuzen daß ſie ein Gegengewicht werde gegen die Schwächung die aus dem Berufsleben entſteht. Alles ſpricht dafür, daß die gymnaſtiſche Uebung auch für die Volksjugend ein weſentliches Element in der Erziehung iſt.

Es fragt ſich, Soll die Gymnaſtik als Spiel oder als Arbeit, als freie Thätigkeit oder Anſtrengung getrieben werden? Im erſteren Fall würde ſie in die Familie, im lezteren in die Schule gehören. Allein Arbeit, ſtrenge Uebung wie die Schule ſie verlangt, kann die Gymnaſtik nicht ſein, das iſt ſie bei Schnellläufern und Seiltänzern; reines Spiel, das

in das häusliche Leben fällt, kann ſie eben ſo wenig ſein, denn ſie ſezt eine größere Gemeinſchaft voraus. Die größere Maſſe, in der auch gewöhnlich einzelne von ſittlicher Mißbildung ſind, macht es rathſam die Jugend unter Aufſicht zu ſtellen; aber immer doch ſo daß die gymnaſtiſche Uebung den ihr eignenden freien Charakter nicht verliere, denn ſie iſt nicht allein Uebung der Kräfte, ſondern wird von ſelbſt Darſtellung, Darſtellung des jugendlichen Körpers in der Mannigfaltigkeit der Bewegung, und dies gehört allerdings in die Region der freien Thätigkeit. Wenn nun die Gymnaſtik weder unter die Aufgabe der Familie geſtellt werden kann, aber eben ſo wenig eine Handhabung der Strenge wie in der Schule zuläßt, ſo daß dies die Extreme ſind die ein Mißverhältniß bilden: ſo tritt nothwendig ein Mittelzuſtand ein, der den Gegenſaz im Leben der Jugend zwiſchen Ernſt und Spiel ausgleicht und beides in ſich vereinigt und ſo die Continuität des Lebens erhöht. Die Aufgabe iſt offenbar dieſe, Die Jugend zu den gymnaſtiſchen Uebungen in größeren Maſſen zu vereinigen, ſie aber dann nicht ſich ſelbſt zu überlaſſen. Die Form der Organiſation dieſes gemeinſchaftlichen Lebens der Jugend kann eine ſehr verſchiedene ſein, und das Verhältniß zur Familie und zur Schule ſehr mannigfach; die Möglichkeit iſt unläugbar, die Tradition iſt oft ſchon in der Jugend ſelbſt vorhanden, die Jugend ſelbſt tritt auf die leichteſte Weiſe in Maſſe zuſammen und ordnet ſich willig; es bedarf nur der Aufſicht, der Aufſichtführende mag ein Lehrer der Schule ſein oder ein anderer. Das ſchwierigſte möchte faſt ſein das rechte Zeitmaaß für dieſe Uebung zu beſtimmen. Je mehr ſie Spiel iſt, um ſo mehr Neigung ſie zu weit auszudehnen wird man in der Jugend vorausſezen; je mehr Uebung, um ſo mehr Neigung zu viel leiſten zu wollen bei denen die ſie leiten. Nun ſagten wir ſchon, die Volksſchule habe keine großen Anſprüche auf die Zeit welche die Jugend in der Familie verlebt; in dieſe freie Zeit fallen die größeren gymnaſtiſchen Uebungen; die kürzeren Zeitabſchnitte welche die Schule ſelber

innerhalb der ihr zugemeſſenen Zeit gewähren muß als Zwiſchenzeiten, und die ſich überall von ſelbſt darbieten zur freieren Bewegung der Jugend, benuze man zu gymnaſtiſchen Uebungen welche mehr auf Erholung und Stärkung der Geſundheit berechnet ſind. Die nothwendigen Cautelen ſind dieſe: einerſeits, daß der Schule nichts von ihrem Recht entzogen und die Jugend nicht zu ſehr angeſtrengt werde, damit ſie nicht die nöthige Friſche zu geiſtigen Anſtrengungen verliere; andererſeits, daß die Jugend nicht zu ſehr aus der Familie geriſſen werde, ſondern Zeit behalte dem Hauſe zu leben.

Das Princip des Unterrichts. *)

Wir haben den ganzen Kreis des Volksunterrichtes nun durchmeſſen; die Frage die ſich zunächſt darbietet iſt natürlich dieſe, Giebt es für alle verſchiedenen Gegenſtände der Volksſchule ein gemeinſchaftliches Princip, oder müſſen wir die Gegenſtände auch in Rükkſicht auf die Methode ſondern und für jeden beſondere Principien aufſuchen?

Die meiſten Beſtrebungen für die Unterrichtsgegenſtände eine zwekkmäßige Methode aufzuſtellen haben den Charakter des vereinzelten, man hat zu Erfindungen ſeine Zuflucht genommen und geradezu viele Verbeſſerungen der Methode als Erfindungen bezeichnet; aber die Erfindung iſt immer etwas was eben nicht anknüpft; und ſo iſt denn auch in den ſogenannten verbeſſerten Methoden viel willkührliches. Gerade das willkührliche iſt auf dieſem Gebiete am meiſten zu tadeln. Die peſtalozziſche Methode hat ſich im allgemeinen noch die meiſte Geltung errungen; ſie hat den Charakter gehabt, als läge ihr etwas allgemeines zum Grunde, ſo daß man ſie auf alle Fälle, auf alle einzelnen Gegenſtände anwenden könnte, und als ob ſie auf die Volksſchule vorzüglich berechnet wäre. Sieht man aber auf die Ausübung, wie

*) Vergl. Vorleſ. 1813, St. 20 und Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$ unter der Ueberſchrift: Das Princip für die entwikkelnde Erziehung.

wir ſie doch ſchon eine ziemliche Zeit vor uns haben, und auf den ganzen Gang den die Sache genommen hat: ſo muß man ſagen, entweder es iſt nicht recht dasjenige herausgekommen was dabei zum Grunde lag, oder es iſt die Methode auch nur ein willkührliches und erfundenes geweſen. Das große Intereſſe an dieſen Beſtrebungen und die Anpreiſungen haben ſich ſchon wieder verloren, weil man die Unzulänglichkeit eingeſehen hat. Es iſt auch nicht zu läugnen, daß ſobald von der Anwendung dieſer Principien auf alle Gegenſtände die Rede war, auch die geiſtreichſten Verfechter ſehr weit von einander abgewichen ſind. Peſtalozzi erzählt ſelbſt, daß ein geiſtreicher Mann ihm geſagt habe, er wiſſe wo hinaus Peſtalozzi wolle, nämlich die ganze Sache zu mechaniſiren. *) Und er hat ſelbſt dies für den Kernausdrukk ſeiner Methode gehalten. Es ſcheint auch als ſei dies die richtige Bezeichnung für dieſe Methode; allein das Mechaniſiren kann unmöglich ein Verdienſt ſein, denn es iſt gerade die Ertödtung des Geiſtes. Das mechaniſche iſt das todte. Peſtalozzi hat entweder den Ausdrukk oder ſich ſelbſt in der Sache noch nicht recht verſtanden. Allerdings haben viele ſeiner Uebungen den Charakter des mechaniſchen an ſich; das ſind aber gerade diejenigen die man am eheſten aufgegeben hat. Dagegen liegt in dem ganzen Streben Peſtalozzis etwas ſehr beſtimmtes und richtiges, und nicht ſo vereinzeltes und willkührliches wie in anderen Methoden, z. B. der Methode Baſedows. Nur iſt das was bleibenden Werth haben wird noch nicht recht herausgearbeitet; ſollten Peſtalozzis Beſtrebungen einen weiteren Einfluß auf das Volksſchulweſen haben, ſo müßte ſeine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf

---

*) Der Vollziehungsrath Glayre ſagte ihm: „vous voulez mécha- niser l'éducation." Peſtalozzi bemerkt: „er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir beſtimmt das Wort in den Mund, welches das Weſen meines Zweckes und aller ſeiner Mittel bezeichnet." Vergl. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." 32. Raumer, Geſchichte der Pädagogik, 2ter Theil, S. 317.

...s eigentliche Princip zurükkgeführt werden; die Früchte würden nicht ausbleiben.

Es muß ein gemeinſames Princip für den Unterricht rükkſichtlich aller einzelnen Gegenſtände geben. Sie ſtehen offenbar alle unter dem gemeinſamen Begriff der Fertigkeit, bei allen tritt außerdem die beſondere Beziehung auf die Receptivität überwiegend hervor. Von hier aus muß ein allgemeines Princip ſich entwikkeln laſſen, bei dem es dann nur darauf ankommen wird, das ſpecifiſche durch die beſondere Anwendung des allgemeinen Princips auf den beſonderen Gegenſtand herauszuſtellen.

Ableitung des allgemeinen Princips. Fragen wir, Wo ſollen wir dies Princip eigentlich hernehmen: ſo haben wir etwas ſehr allgemeines ſchon aufgeſtellt, worauf wir uns hier beziehen müſſen. Wir ſagten, man müſſe in der Erziehung keinen Moment ganz und gar der Zukunft aufopfern, ſondern jeder müſſe etwas für ſich ſein. Dies in beſonderer Beziehung auf unſere Aufgabe angewendet und analyſirt heißt doch nichts anderes als, Es darf nichts die Zeit an und für ſich erfüllen was lediglich als Mittel zu einem anderen Zwekk unternommen wird, jedes muß ſchon Zwekk für ſich ſein. Darin liegt offenbar das Princip, alles den Unterricht betreffende ſo zu organiſiren, daß jede Thätigkeit auch als Zwekk an ſich angeſehen werden könne und auch die Befriedigung in ſich ſelbſt trage. — Es iſt eine allgemeine Thatſache, daß ſo wie die Continuität des Bewußtſeins ſich allmählig entwikkelt, ſo nimmt auch die Beziehung eines jeden Moments auf Vergangenheit und Zukunft nur allmählig zu. Es wird aber in dieſem Alter die Beziehung auf die Vergangenheit viel lebendiger ſein, weil dieſe ſchon dem wirklichen Leben angehört und durch die Continuität des Bewußtſeins in das Leben aufgenommen iſt. Für die Zukunft hat dies Alter noch wenig Sinn, und es kann ihm nur mit wenigem Erfolg die Zumuthung gemacht werden, etwas um der Zukunft willen zu thun. Es wird dies für die Jugend

immer ein ſchwaches Motiv ſein, und man wird zur Unterſtüzung deſſelben fremdartige Mittel gebrauchen müſſen, welche wir doch ſo ſehr als möglich vermeiden wollen.

Beſtimmtere Faſſung des Princips. Wir haben ſchon überall wo es darauf ankam uns einen beſonderen Abſchnitt für das ganze Geſchäft der Erziehung zu conſtruiren, die Methode angewendet, anzuknüpfen an das was beendiget war, dann aber zugleich zu ſehen auf das was beendiget werden ſollte, auf das Ende des jedesmal vorliegenden Abſchnittes. Wollten wir nun die einzelne Thätigkeit allein aus dem lezten Geſichtspunkt conſtruiren: ſo würden wir gegen das aufgeſtellte Princip ſehr verſtoßen. Wir würden damit der Jugend einen ſchlechten Dienſt erweiſen; je weiter vom Ende der Periode entfernt, deſto weniger wirkt es ſie auf die Zukunft hinzuführen, für die ſie doch einmal verſchloſſenen Sinnes iſt; es iſt ganz gegen den Charakter der Jugend, ſich Vorſtellungen zu machen, was ſie in dieſem oder jenem zukünftigen Fall würde erlernt haben müſſen; es geht nicht aus dem gemeinſamen Leben zwiſchen Erzieher und den Zöglingen hervor, wie wir dies immer als nothwendig vorausſezten. Der Erzieher freilich muß das ſtets im Auge haben, in welchen Zuſtand er die Jugend abzuliefern habe, wenn der Abſchnitt vollendet iſt; für die Jugend aber darf in dieſer Periode nichts ſein als die natürliche Anknüpfung an das was vorher dageweſen, und als ſolches muß jedes ſeine Befriedigung in ſich ſelbſt tragen. Das Bewußtſein des früheren, einmal recht lebendig erwekkt, bleibt in der natürlich fortgeſezten gegenwärtigen Thätigkeit von ſelbſt; die Zukunft iſt nur in ſofern für die Jugend als ſich aus dem jedesmal vollendeten ein neues entwikkelt, dies aber muß ſtets eine befriedigende Frucht von dem ſein was früher gethan iſt. Wir können alſo die Aufgabe in dieſen Kanon zuſammenfaſſen, Die ganze Reihe von Thätigkeiten iſt ſo einzurichten, daß alles was die Zeit erfüllt und als Aufgabe geſtellt wird, ſeine Befriedigung in ſich ſelbſt und in dem Zuſammenhange mit dem vorhergegan-

[illegible]en trage. Die Cautel iſt dieſe, daß der Jugend nichts gegeben werde was bloß für die Zukunft ſeinen Werth habe. Verbindet man mit dieſer Cautel den poſitiven Kanon, die möglich reichhaltigſte Entwikklung deſſen was ſchon vorher dageweſen iſt: ſo hat man das allgemeine Princip für die Methode auf dieſem Gebiete, der Gegenſtand mag ſein welcher er will. Damit iſt eine vollſtändige Continuität in der Stufenfolge der Entwikklung geſezt.

Begründung des allgemeinen Princips. Wir kommen auf daſſelbe Reſultat, wenn wir von einem anderen früher aufgeſtellten Punkt ausgehen. Durch das Leben der Menſchen untereinander muß von ſelbſt, nur in einem geringeren Maaße, daſſelbe zu Stande kommen was durch die abſichtliche pädagogiſche Thätigkeit in einem höheren Grade erreicht und alſo beſchleunigt wird. Im allgemeinen wird dies immer gelten. Hievon iſt die unmittelbare Folge daß die pädagogiſche Einwirkung im weſentlichen darin beſteht, dem was im gewöhnlichen gemeinſamen Leben von ſelbſt erfolgen würde, durch Ordnung und Zuſammenhang eine größere Intenſität zu geben. Die Gegenſtände an denen Ordnung und Zuſammenhang geübt wird, müſſen im Leben ſelbſt liegen. Hieraus folgt der Kanon den wir ſchon aufgeſtellt haben, daß man keinen Lehrſtoff nehmen darf welcher nachher im Leben ſelbſt ſeine Geltung verliert; denn ein ſolcher würde in dem ſich ſelbſt überlaſſenen Leben nicht vorgekommen ſein. Wenn Ordnung das Princip des Lebens iſt, dann muß es auch das Princip der Methode ſein. Nun iſt überall nur da Ordnung und Zuſammenhang, wo ſich jedes auf ein voriges bezieht und in dieſer Beziehung eine beſtimmte Entwikklung iſt, und wo unmittelbar eins aus dem anderen hervorgeht. Wir haben hiemit das Princip der Fortſchreitung. Wenn wir nun ſagen, dies Princip ſolle für eine beſtimmte Erziehungsperiode aufgeſtellt werden, und zwar für diejenige welche die unter-

weiſende Thätigkeit für die Volksſchule umfaßt und in ſich abgeſchloſſen und vollendet ſein muß — indem hernach die pädagogiſchen Einwirkungen aufhören —, ſich aber anſchließt an die erſte Periode, in der nur Uebung der Sinnesthätigkeit und Aneignung der Sprache der Zwekk war: ſo haben wir auch dasjenige wovon die ſpeciellere Entwikklung des allgemeinen Princips ausgehen muß. Das Princip iſt in ſich feſt begründet in ſeiner Anwendung auf die Volksſchule, und das ſpecielle für unſer Gebiet folgt unmittelbar als Reſultat aus dem allgemeinen. Es kommt nämlich darauf an, daß wir die einzelnen Gegenſtände welche den Cyklus der Volkserziehung bilden, in einem ununterbrochenen Zuſammenhange entwikkeln, anknüpfend an das was durch die erſte Periode ſoll geleiſtet ſein, aber ſo daß wir immer im Auge behalten das feſtgeſezte Ende der zweiten Periode, das Ziel was erreicht werden ſoll, die Ausübung eines beſtimmten Gewerbes.

Zuſammenſtellung des allgemeinen Princips mit den Aberrationen. Alles was man gethan hat in der Methode Fortſchritte zu machen, das hat nur Vortheil gebracht und Erfolg gehabt wenn es von dieſer Anſicht ausging und ihm dieſes Princip, wenn auch nicht immer klar ausgeſprochen, zum Grunde lag. Denn wie wir es gleich im Anfang ausgeſprochen haben, die Erziehung iſt unter den Begriff der Kunſt zu ſtellen, ſie iſt eine Sache der Kunſt; und da giebt es auf dieſem Gebiete Künſtler die nach einem ſehr richtigen Inſtinct verfuhren, ohne die Klarheit der wiſſenſchaftlichen Erkenntniß zu haben, ohne ſich des bildenden Princips bewußt zu ſein. Alles dagegen was von einem anderen Princip hervorging, iſt immer auch nur verkehrtes geweſen. — Wir erinnern nur an dieſe Verirrungen. Wir haben den Kanon aufgeſtellt, daß ſobald ein größeres gemeinſames Leben beginnt, welches wie die Schule das Erziehen zur beſonderen Aufgabe ſich macht, der Gegenſaz von Ernſt und Spiel auch beſtimmter ſich geſtal-

... müſſe. Nun hat man gemeint, daß der Grund weshalb das nothwendig zu fordernde ſo wenig von der Schule geleiſtet werde, in den Schülern liege; die Jugend habe zu wenig Intereſſe an der ernſten ſtrengen Behandlung der Gegenſtände, man müſſe das Spiel auch in den Unterricht der Schule wieder einführen. Dies iſt verkehrt, auch ſchon vom ethiſchen Princip aus verkehrt: es iſt Schmeichelei der Jugend; und man hat dadurch nur einer Neigung gefröhnt welche über die Ordnung des Lebens hinausgeht. Daher haben ſich auch alle dieſe Beſtrebungen ſehr bald wieder verloren. Auf der anderen Seite hat man geſagt, der Fehler liege mehr in den Lehrern und ihrem mechaniſchen Verfahren als in den Schülern. Es iſt freilich leicht, daß ſich diejenigen die ein beſtimmtes Geſchäft immer mit einer gewiſſen Aſſiduität treiben, an einen Mechanismus gewöhnen, der wie er nicht lebendig iſt auch nicht anregend ſein kann. Man hat deshalb die Forderung aufgeſtellt, es müſſe mehr Geiſt in den Unterricht gebracht werden. Den Geiſt aber hat man in jenem entgegengeſezten Extrem geſucht, in dem ſcheinbar zufälligen der inneren Production, nämlich in dem was wir, im Gegenſaz gegen eine nach beſtimmtem Typus geordnete Gedankenreihe, Einfälle nennen; und man hat gemeint, je mehr ſolcher einzelnen hervorſpringenden Punkte, mögen ſie in der Ordnung der Sache liegen oder nicht, wenn ſie nur Aufmerkſamkeit und Staunen erregen, im Unterricht wären: deſto mehr würde das Intereſſe immer von neuem belebt werden und der Mechanismus verhütet. Das aber iſt offenbar falſch. Das Intereſſe das auf dieſem Wege erregt wird, iſt nicht ein Intereſſe an der Sache ſondern an der Individualität deſſen der ſie vorträgt.

Dieſe Aberrationen von dem richtigen Princip haben jene Nachtheile nicht beſeitigen können, es waren erkünſtelte Methoden. Läßt ſich nun erwarten, daß wenn wir nach dem aufgeſtellten Princip verfahren, die Strenge der Methode nicht die Freudigkeit und Friſche der Jugend zerſtören und die Kraft lähmen, die Anknüpfung an das Leben und die

Beziehung auf den Moment nicht dem Ernſt Eintrag thun werde, daß alſo jene Nachtheile nicht eintreten werden? Das läßt ſich vollſtändig darthun. Sehen wir darauf, wie in dieſem Lebensſtadium des Knabenalters die Welt und das menſchliche Leben immer mehr anfängt ſich aufzuſchließen: ſo muß auch aus dem Leben die Ueberzeugung entſtehen, daß nur in der Ordnung und Regel die Kraft des Menſchen liege, und daß es nur ſoviel Sicherheit in der Anwendung der Kräfte giebt, als es Ordnung und Regel giebt. Wenn nun der Unterricht nicht ſo geſtaltet iſt daß wie aus dem Leben ſo auch aus der Schule dieſe Wahrnehmung hervorgeht: ſo kann ſie in den Kindern nicht recht lebendig werden; ſie geht allmählig auch in Beziehung auf das Leben ſelbſt verloren, und der Menſch erblikkt dann überall nichts als die Willkühr und Regelloſigkeit; das Reich der Ordnung und Geſezmäßigkeit iſt ihm verſchloſſen. Je mehr das Leben in der Schule den Ernſt zeigt und je mehr im Unterricht das künftige Leben ſich darſtellt, ſo daß die Zöglinge zu dem Bewußtſein kommen daß ſie ihre Kräfte können geltend machen: deſto kräftiger werden ſie ſich entwikkeln und deſto freudiger werden ſie ſein. Ohne Ausübung giebt es kein wahres Bewußtſein der Kraft; in dieſem aber liegt das größte Wohlbefinden. Wohlbefinden iſt doch nichts anderes als das Bewußtſein der Kraftanſtrengung und des Gelingens. Jede Thätigkeit in der dies beides am meiſten zur Erfahrung kommt, bietet auch das meiſte Wohlbefinden. Gelingen ohne Kraftanſtrengung giebt das fade; Kraftanſtrengung ohne Gelingen, weil ermattend, erregt den Mißmuth. Das Intereſſe der Jugend an allen Unterrichtsgegenſtänden wächſt, je mehr auf der einen Seite die Kräfte angeſtrengt werden, auf der anderen Seite die Kraftanſtrengung des Gelingens ſicher iſt. Es iſt überall in der menſchlichen Kraftäußerung das Ineinanderſein von Selbſtthätigkeit und Empfänglichkeit, der Proceß von innen nach außen und umgekehrt. Beide Proceſſe müſſen verbunden ſein. Je mehr der Mechanismus dominirt: deſto mehr iſt bloß der Proceß von

außen nach innen in Thätigkeit, das Iſolirtſein des Proceſſes der Receptivität; je mehr die Willkühr regiert: deſto mehr iſt der Proceß von innen nach außen iſolirt.

Anwendung des allgemeinen Princips auf die einzelnen Momente des Unterrichtes. Wenn wir daher ſagen, der ganze Proceß der in dieſer Periode vollendet werden ſoll, müſſe als eine ununterbrochene Fortſchreitung ſich entwikkeln: ſo wird es darauf ankommen, daß in allen einzelnen Momenten in welche der Proceß ſich zerlegt, das allgemeine Princip bedingend ſei und daß alle Unterrichtsgegenſtände in ſolche Elemente nur aufgelöſet werden in denen das Lebensprincip noch iſt, nicht in ſolche die dann bloß als mechaniſches fortwirken können. Von dieſen wirklich lebendigen Elementen aus iſt ſodann dem Geſez der Continuität freier Spielraum zu laſſen, damit alles aus dem vorhergehenden ſich unmittelbar entwikkelnde ſich fortführe.

Denken wir uns z. B. den Sprachunterricht. Er gehört für die zweite Periode zu den wichtigſten Gegenſtänden, und auch der Volksſchule haben wir ihn als ſolchen zugewieſen. Soll nun die Sprache lebendig aufgefaßt und hervorgebracht werden: ſo muß man von dem einfachſten beginnen und aus dieſem alles entwikkeln. Was aber iſt das einfachſte lebendige Element in der Sprache? Der einfache Saz; dieſer iſt etwas lebendiges, weil in ihm Wort und Gedanke zuſammen ſind; die Einheit von Wort und Gedanken bildet ein Ganzes. Das Wort iſt an ſich nur ein abſtractes; es kann nicht als wahrhaft lebendiges Element betrachtet werden, noch weniger alſo können die einzelnen Elemente des Wortes etwas urſprüngliches ſein. Wer mit den Lautelementen den Sprachunterricht beginnt oder mit dem einzelnen Wort, der fängt mit todtem an, und in dieſe Elemente iſt keine lebendige Productivität hinein zu bringen; ein Mechanismus von Anfang an. Man könnte einwenden, Wollte man mit dem Saz anfangen: ſo nähme man damit eine Menge von Fehlern auf, die erſt

rectificirt werden müßten; es wäre eine verkehrte Maxime zu nennen, wenn man von jenen einfachen Elementen nichts wüßte, weil ohne richtige Kenntniß der eigentlichen Sprachelemente alles falſche ſeine Sanctionirung erhielte. Allein das iſt keine weſentliche Folge; ſondern von dem wirklich lebendigen Element aus, worin die fortſchreitende Thätigkeit iſt, kann man rükkwärts und vorwärts gehen. In dem verbundenen Saz liegt der grammatiſche Proceß, die Beugungen kann man alſo an einem lebendigen einüben. Fängt man mit der Behandlung der einzelnen Redetheile an ohne lebendige Anwendung, ſo daß der lebendige Zuſammenhang nicht da iſt, ſondern ein todtes abſtractes: ſo ſind die Kinder bloß im Auffaſſen begriffen, es iſt der Proceß von außen nach innen iſolirt; daher hier auch Gedankenloſigkeit, Mechanismus ſehr gewöhnlich. Die Hauptſache iſt, daß man in der Auffindung der Elemente, in dem Rükkwärtsgehen von dem Ziel auf den Anfangspunkt, nicht den rechten Punkt überſpringe, daß man nicht zu weit zurükkgehe auf ſolche Punkte in denen kein Leben mehr iſt. Alles abſtracte muß in Beziehung auf das lebendige vorkommen und durchaus nicht für ſich.

Wenn wir einen anderen Gegenſtand das *Rechnen* nehmen, ſo weit es in dies Gebiet gehört, indem es an der Zahl haftet: was iſt es anders als verſchiedene abgekürzte Formen für das Zählen, vorwärts und rükkwärtsgehend. Es kommt hiebei auf die Auffaſſung der Methode für die Abkürzung des einfachen Proceſſes und Aneignung der Abkürzungsformeln an. Das Zählen an und für ſich iſt die beſtändige Wiederholung der Einheit, wobei aber jede Wiederholung ihren beſonderen Namen bekommt. Das iſt etwas vollkommen mechaniſches. Anfangen muß man auch hier bei dem lebendigen. Das lebendige iſt die Beziehung auf die Gegenſtände; hierin muß die Nothwendigkeit und Natürlichkeit des Zählens liegen. Die Zahl iſt anfangs nur Sprache, Ausdrukk für dieſe Beziehung auf die Gegenſtände. Mit einem Wort, die Kinder müſſen die arithmetiſche Thätigkeit an wirklichen Gegenſtänden üben. Es

kommt nur darauf an, die Zahl lebendig in ihrer Urſprünglichkeit aufzufaſſen; die verſchiedenen Typen werden ſich von ſelbſt entwikkeln; macht man nur keine Sprünge, ſo wird man hernach mit der Zahl an und für ſich arbeiten können und iſt des Gelingens ſicher.

Manche der neueren Methoden haben deshalb den gewünſchten Erfolg nicht gehabt, weil ſie entweder zu weit zurükkgingen und mit einem todten Element den Proceß der Fortſchreitung begannen, oder zu wenig auf die methodiſche Fortſchreitung Werth legten, um nicht in Mechanismus zu gerathen. Von der peſtalozziſchen Methode, namentlich in ihrer Anwendung auf das Rechnen, gilt dies beſonders, daß ſie mit todtem beginnt. Die Regelmäßigkeit in der Fortſchreitung und die Genauigkeit in der Aufeinanderfolge kann den Schein des lebendigen Intereſſes an dem Gegenſtande hervorbringen und einen ſchnellen Fortſchritt anfänglich befördern: allein auf die Dauer hält es nicht vor. In der peſtalozziſchen Methode geht die Fortſchreitung hernach in ſolcher unendlichen Langweiligkeit vor ſich, daß das Intereſſe ſich verzehrt und der Fortſchritt im einzelnen im Mißverhältniß ſteht zu dem Fortſchritt im ganzen. Ein unendlich langer Weg kann durchlaufen ſein ohne daß etwas lebendiges erreicht und ein Reſultat gefunden iſt. In Rükkſicht auf die Regel der Fortſchreitung haben wir unſer Princip noch ſicher zu ſtellen, denn es fragt ſich,

Welches iſt das richtige Verhältniß zwiſchen dem intenſiven und dem extenſiven Fortſchreiten? Auffaſſen und hervorbringen ſoll immer in einander ſein, die Fertigkeit ſoll geübt ſein an dem einzelnen Element, vom einfachen ſoll zum zuſammengeſezten fortgeſchritten, der ganze Gegenſtand angeeignet werden. Im einzelnen iſt gewiſſermaßen eine Vervollkommnung bis ins unendliche möglich. Man kann auf einem einzelnen Punkte feſt ſtehen bleiben und bloß intenſiven Fortſchritt bezwekken; man kann das einzelne ſchneller beſeitigen um den extenſiven Fortſchritt, das Aneignen des ganzen Gegenſtandes zu befördern. Es iſt wichtig das richtige Verhältniß

zwiſchen dem intenſiven Fortſchreiten und dem Ende der ganzen Bildungszeit aufzufinden. — Die eine Maxime ſagt, Man ſoll nie zu einem anderen Gegenſtand vorgehen, bis man den einen Gegenſtand vollkommen erſchöpft hat. Dieſer Maxime unbedingt folgend würde man wol nie an das Ende kommen. So giebt es eine Methode im Zeichnen, wo man ein halbes Jahr dabei ſtehen bleibt ein Paar parallele Striche einzuüben. Geht man von der entgegengeſezten Maxime aus, indem man den einzelnen Gegenſtand, auch wenn er noch nicht vollkommen gefaßt iſt, auf ſich beruhen läßt, weil durch das lange Verweilen bei dem einzelnen das Intereſſe geſchwächt würde, die Gelegenheit aber nachzuholen und im zuſammengeſezten das einfache zu reproduciren immer gegeben wäre: ſo geräth man, wenn nicht höchſt weiſe und vorſichtig verfahren wird, auf einen anderen Abweg der eben ſo gefährlich iſt. Die eine Maxime in ihrem Extrem verfolgt hat immer eine Reaction hervorgerufen und zu dem Extrem der entgegengeſezten geführt. Dem Haften am einzelnen, dem bis zum Extrem ängſtlichen pedantiſchen Streben nach Gründlichkeit ſtellte ſich gegenüber die Methode, die mehr auf Aneignung einer Maſſe von Gegenſtänden und auf den ſchnellſten Fortſchritt ausging, und darüber die Gründlichkeit in den Elementen verſäumte. Man ſah dabei mehr auf den Glanz und den Schein. Das Dilemma iſt zu löſen; allerdings eine bedeutende Schwierigkeit. Auf der einen Seite kann man bei der Flüchtigkeit die in dieſem Alter gewöhnlich iſt, nicht ſo fortſchreiten wie man wünſcht; auf der anderen Seite iſt man nicht im Stande nachzuholen, wenn die erſten Grundlagen nicht feſt ſind. Das Mittel hier den richtigen Weg zu finden liegt in der Ergänzung, die nothwendig in jeden Unterricht hineingebracht werden muß. Ueberall muß es auch im Unterricht natürliche Abſchnitte geben; beim Beginn eines neuen Abſchnittes wird man immer Gelegenheit haben auf früheres zurükkzukommen, dieſe Wiederholungen müſſen dann zu einem Correctiv dienen in Beziehung auf

alles was etwa verſäumt iſt, ſie können aber nur von Nuzen ſein, wenn man ſich die Negation von dem Extrem, nicht eher fortzuſchreiten bis das einzelne gründlich erlernt iſt, zur Regel gemacht hat. Die Reſumtionen würden dann, wenn vorher ſchon bis in das einzelne hinein der Gegenſtand erſchöpft worden wäre, nur langweilig ſein; vervollkommnen ſie aber früheres, ſo iſt auch der Reiz für die Jugend größer. Man wird aber auch innerhalb eines Abſchnittes ſelbſt bei der Fortſchreitung jede Flüchtigkeit, jedes Vergeſſen bemerken und nachholen können, denn in jedem zuſammengeſezteren kommt das einfache wieder vor; es wird nöthig ſein einzelnen ſolche Nachholungen aufzulegen, die jedoch am beſten außer der eigentlichen Schulzeit fallen müſſen, damit der Zuſammenhang nicht unterbrochen werde.

Dies veranlaßt uns unſer Princip noch von einem anderen Punkt aus zu prüfen. In einer größeren Maſſe von Zöglingen iſt immer die Ungleichheit vorauszuſezen; dieſe iſt leichter auszugleichen und überhaupt nicht ſo ſtörend im häuslichen Unterricht; aber in der Schule wird die größte Gleichförmigkeit verlangt, weil ſonſt nicht Ordnung möglich iſt. Wie wird nun, wenn wir uns auch das Geſez der Continuität der Fortſchreitung vollendet denken, bei der Ungleichheit der Subjecte dieſem nachzukommen, und wie werden die Störungen zu verhüten ſein? Wir gehen zuerſt auf den Anfang zurükk. Es kann gar keine Gemeinſchaft beſtehen, wenn nicht eine Maxime vorliegt in Beziehung auf das was man von den Kindern fordert, ſobald ſie in die Gemeinſchaft aufgenommen werden ſollen. Aber es wird ſchwer ſein dies mit Genauigkeit feſtzuhalten; denn wenn man auch das durchſezen und darauf halten kann, daß die Kinder nicht zu wenig in die Schule mitbringen: ſo kann man das doch nicht hindern daß ein Kind ſchon mehr weiß und mitbringt als man im Anfang der Schulzeit verlangt; ſo iſt alsbald die Ungleichheit da. Und geſezt, wenn ſie auch urſprünglich ganz gleich in die Schule eintreten: ſo wird ſich

doch in dieſer Gemeinſchaft ſelbſt die Ungleichheit entwikkeln in Folge der Verſchiedenheit der Talente und des ungleichen Afficirtſeins und der nicht gleichmäßigen Theilnahme. Richtet man ſich auf die ſchwächeren: ſo entſteht der Mangel an Beſchäftigung und der Nachtheil der Muße für die weiter fortgeſchrittenen; richtet man ſich auf dieſe: dann werden wiederum die anderen noch weiter zurükkbleiben. Sehen wir auf das Ende der Schule. Wird man jemals verlangen daß alle einzelnen Subjecte aus der Volksſchule als gleich herausgehen ſollen? Es iſt dies nicht möglich, ja nicht einmal zu wünſchen. Dieſe Ungleichheit liegt in der Natur und iſt für die Geſellſchaft einer der bedeutendſten Hebel; ohne ſie würde die Neigung ſich zu iſoliren viel Spielraum gewinnen und kein Bedürfniß der Gemeinſchaft entſtehen. Wir haben alſo auch nicht nöthig ein Verfahren aufzuſuchen und Formeln aufzuſtellen, welche die Abſicht hätten die definitive Ungleichheit aufzuheben und unmöglich zu machen. Unſere Aufgabe kann nur die ſein, wie die Ungleichheit in der Schule, die theils von Anfang an da iſt, theils in ihr ſich entwikkelt, ſo wenig als möglich nachtheilig werde in Beziehung auf das fortwährende Zuſammenſein und auf den Fortſchritt des ganzen. Es laſſen ſich zwei entgegengeſezte Maximen denken; die eine, die Maxime der Begünſtigung des Talents, Man muß am meiſten ſorgen für diejenigen die am ſchnellſten fortſchreiten, denn dieſe werden doch am meiſten in der menſchlichen Geſellſchaft auszurichten im Stande ſein, wogegen man die anderen anzuſehen hat als ſolche die doch auf der niedrigſten Stufe zurükkbleiben; die andere, die Maxime der Unterſtüzung der Schwachheit, Man muß ſich am meiſten beſchäftigen mit denjenigen die am meiſten zurükk ſind, die anderen helfen ſich ſelbſt. Das richtige kann aber auf keiner Seite allein liegen. Denn wenn man ſich der einen oder der anderen Seite allein zuwendet: ſo muß einestheils die Ungleichheit immer mehr zunehmen, anderentheils wird die Gemeinſchaft für die kräftigſten Null, ſo

daß am Ende eine Trennung das Reſultat ſein und der natürliche Zuſammenhang der Verſchiedenheit der Kräfte aufgehoben würde. Was iſt die natürliche Ausgleichung? Man muß ſuchen die überſchießende Kraft die in einzelnen iſt gerade zur Unterſtüzung der ſchwachen zu gebrauchen, um dieſe Kraft nicht in Unthätigkeit zu laſſen. Dadurch wird die Ungleichheit gehemmt, die Gemeinſchaft feſtgehalten; auf dieſe Weiſe beſchäftigen wir beide: die ſchwächeren werden gefördert, und für die ſchneller fortſchreitenden entſteht dadurch die Uebung auf andere zu wirken, eine Vorübung ihrer Wirkſamkeit im bürgerlichen Leben, denn dies iſt gerade die Aufgabe für die begabteren, die ſie nachher im Leben werden zu löſen haben. Eine andere Ausgleichung wird ſich ſchwerlich aufſtellen laſſen. Aber wir haben hiemit auch nur eine ganz allgemeine Formel aufgeſtellt, die nach meiner Anſicht nicht gerade gut realiſirt iſt in der Methode des wechſelſeitigen Unterrichtes, woraus etwas ſehr mechaniſches geworden iſt. Wir haben die obige Formel nur anzuwenden in ſo fern dadurch nicht die Methode ſelbſt alterirt und abgeändert wird. Wenn wir nun ſagten, es ſei bedenklich fortzuſchreiten wenn einige zurükkbleiben; es ſei Nachhülfe nöthig, dieſe aber außer der Schulzeit zu legen: ſo wollen wir nun hinzuſezen, es iſt natürlich daß man diejenigen in Thätigkeit ſezt und denen die Nachhülfe überträgt die weiter fortgeſchritten ſind. Die ſchwächeren bekommen dadurch die beſtimmte Anſchauung von der Differenz, die tüchtigeren kommen zur größeren Klarheit des Bewußtſeins wie die Ungleichheit entſtehe und wie ſie zu vermindern ſei, wenn ſie zur Mittheilung übergehen und praktiſch zu zeigen haben wie die Lükken auszufüllen ſeien. Iſt die Anzahl der zurükkgebliebenen nur klein: dann wird es gut ſein die Nachhülfe zu einem Privatverhältniß umzugeſtalten, das aber wiederum unter Controle des Lehrers ſteht. Im anderen Fall, wenn die Zahl der zurükkgebliebenen ſehr groß iſt, kann zu einem neuen Gegenſtande nicht fortgeſchritten werden; iſt

man zu einem Abſchnitt gelangt und ergiebt ſich dieſer Fall: dann müſſen Reſumtionen eintreten bei denen die vollkommneren nun in Thätigkeit geſezt werden. Erſt nachdem bis auf einen gewiſſen Punkt die Geſammtheit der Schüler gleichmäßig fortgeſchritten iſt, kann ein neuer Abſchnitt beginnen. Für die neue Stufe ſind dann alle wieder ſo weit es möglich iſt gleich, bis ſich von neuem die Ungleichheit entwikkelt, die dann auch wieder ihre Ausgleichung findet. Die Pauſen welche ſich bei jedem Gegenſtande von ſelbſt darbieten, werden auf ganz natürliche Weiſe zu demſelben Zwekk angewendet.

In ethiſcher Beziehung muß auf der einen Seite vorausgeſezt werden daß keine Aufgeblaſenheit und Selbſtgefälligkeit bei den fortgeſchrittenen aus dieſem Einfluß, der ihnen über die anderen gegeben iſt, entſtehe; auf der anderen Seite, daß ſich nicht eine Autorität bilde, die dem Verhältniß in welchem alle untereinander ſtehen nachtheilig wird. Das erſtere wird wenn man richtig zu Werke geht und alles zwekkmäßig einrichtet, nicht leicht der Fall ſein. Man muß immer darauf rechnen, daß die ſchnellere Entwikklung, wenn ſie auf Naturgabe beruht — was das gefährlichere in dieſer Beziehung iſt —, doch meiſt etwas unbewußtes iſt. Beruht aber dieſe Entwikklung mehr auf Fleiß als auf Talent, und liegt ihr eine größere Anſtrengung und Kräftigkeit des Willens zum Grunde: ſo iſt noch weniger zu fürchten daß dies zur Anmaßung und Aufgeblaſenheit führen werde, denn es iſt dann eine Tüchtigkeit der Geſinnung vorauszuſezen, und dieſe bedarf nur einer geringen Aufſicht um nicht in ihr Gegentheil umzuſchlagen. Anmaßung und Selbſtgefälligkeit verräth eine Untüchtigkeit der Geſinnung. Aber freilich die beſtimmte durch Vergleichung entſtehende Anſchauung der Naturgabe könnte eher eine ſolche nachtheilige Folge haben. Allein nicht nur iſt die Bewußtloſigkeit hier das gewöhnlichere, ſondern ſelbſt die begabteren werden bei jeder neuen Entwikklung ein neues Geſchäft bekommen, den zurükgebliebenen nachzuhelfen, und ſich jedesmal wenn ſie eine neue Bahn betreten

als An[illegible]er erſcheinen. Die Gefahr wird ſich noch vermindern je mehr [illegible] jedem neuen Abſchnitt die relative Gleichheit wieder hergeſtellt [illegible]. — Was den zweiten Punkt betrifft, daß ſich keine nachtheilig wirkende Autorität bilde: ſo findet das von ſelbſt ſeine Grenze darin, daß das Verhältniß kein bleibendes iſt, ſondern nur in einzelnen Abſchnitten eintritt. Damit aber nicht durch das Wiederkehren des Verhältniſſes doch eine Autorität ſich feſtſeze, ſo wird zwekkmäßig ſein nur mit den Perſonen zu wechſeln.

In dieſer Hülfleiſtung liegt zugleich der Vortheil den man in der gewöhnlichen Praxis durch die Rangordnung unter den Schülern zu erreichen ſucht, ohne den damit verbundenen Nachtheil. Sieht man die Rangordnung als ein Bildungs- und Förderungsmittel an: ſo liegt offenbar ein falſches Motiv darin, denn ſie ſezt eine Vergleichung voraus, und dieſe ruft Eigenliebe hervor. Es ſoll zwar gewöhnlich die Differenz der Naturgaben nicht maaßgebend ſein, ſondern die Treue, der Fleiß, die Anſtrengung. Allein ſoll dies nur nach dem Reſultat, nach dem was geleiſtet wird, beurtheilt werden: dann wird ſich nicht ſcheiden laſſen was dem Talent zuzuſchreiben und was aus Anſtrengung hervorgegangen ſei. Soll der Lehrer nach ſeiner Meinung oder ſeiner Ueberzeugung verfahren und in Beziehung auf mehrere die auf gleicher Stufe ſtehen die Entſcheidung treffen, wer ſich mehr angeſtrengt habe: ſo würde da die Willkühr unvermeidlich ſein, und dieſe iſt wo eine geſezliche Ordnung beſteht ſtets zu vermeiden. Die Schule ſoll eine auf Geſez beruhende Gemeinſchaft ſein; wenn ſie gleich Uebergang vom häuslichen zum bürgerlichen Leben iſt und in ſofern noch ein Analogon der väterlichen Autorität, alſo zum Theil noch die Willkühr da ſein muß: ſo iſt doch höchſt bedenklich bei einem ſolchen Punkte wo eine Ungleichheit geſezt wird die Willkühr walten zu laſſen. Wenn auch der Lehrer nach der reinſten Ueberzeugung handelt: ſo wird das Vorurtheil dennoch nicht leicht zu heben ſein, daß er von perſönlicher Zuneigung ſich leiten laſſe. Dies thut der Achtung gegen den

Lehrer Abbruch. Nun aber darf man die Ungleichheit der Subjecte in der Schule nicht völlig ignoriren; es wäre etwas ſehr bedenkliches die Differenz ohne Wirkung zu laſſen. Die Gemeinſchaft darf auch in dieſer Hinſicht nicht als eine ihrer ſelbſt bewußtloſe erſcheinen. In der Volksſchule ſcheint doch die meiſte Rükkſicht auf die Unterſtüzung der ſchwächeren genommen werden zu müſſen; die ſchwächeren ſind an die vorgerükkten gewieſen. Dieſe Hülfleiſtung beſtimmt die Ordnung in der Volksſchule. Anders in der Gelehrtenſchule.

Einzelne Punkte aus der gewöhnlichen Praxis.

Wenn bei uns gefordert wird von zwei Seiten aus, die Kenntniß und den Gebrauch der Buchſtabenſchrift überall unter dem Volke zu verbreiten, und doch die Kinder der großen Maſſe das Leſen erſt in der Schule erlernen: woraus ſollen dieſe Uebungen genommen werden? Es iſt eine ſehr weit verbreitete Praxis, aus der Bibel leſen zu laſſen; doch hat ſich ſeit längerer Zeit ſchon dieſem der Gebrauch eines populären vaterländiſchen Geſchichtsbuches gegenüber geſtellt. Beides entſpricht den Hauptpunkten wovon die Praxis ausgegangen iſt. Der erſte Hauptpunkt iſt der, daß die Jugend mit der Bibel bekannt gemacht werde; wenigſtens die evangeliſche Kirche wünſcht daß alle das geſchriebene Wort gebrauchen können. Der zweite Hauptpunkt war der, daß die Jugend die Geſeze kennen lerne; dieſe Kenntniß ſezt den Gebrauch der Buchſtabenſchrift voraus, iſt aber immer ein rein geſchichtliches, denn jedes Geſez iſt ein Moment aus der Geſchichte.

Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule betrifft: ſo iſt darüber folgendes zu ſagen. Zunächſt das Alte Teſtament liegt ſehr weit wol von der Abſicht welche die evangeliſche Kirche beim Gebrauch der Bibel hat, entfernt. Auch iſt ſchwer zu glauben daß eine rechte Fertigkeit im Leſen durch Uebungen in dieſem Theile der Bibel erworben werden

könne, w... ſo vieles vorkommt was in unſerer Sprache nicht gut wiedergeg...n werden kann. In Betreff des Neuen Teſtamentes iſt freili.. die unſerer Kirche zum Grunde liegende Idee, daß es allen ſoll. bekannt ſein. Aber wir wiſſen auch wie ſchwer es iſt ohne eine Anleitung die ſchon eine wiſſenſchaftliche iſt, daſſelbe zu verſtehen. Was kommt da anderes heraus als daß der Jugend die heilige Schrift zum todten Buchſtaben wird. Wenn man ſagt, der Religionsunterricht müſſe dann dies beleben: ſo kann doch dies gar nicht im Verhältniß ſtehen mit dieſem Mechanismus; und ſchwerlich iſt der Nachtheil aufzuheben der daraus nothwendig hervorgeht wenn unverſtandenes immerfort geleſen wird. Die Oppoſition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Leſen iſt nicht einem neoteriſchen Princip zuzuſchreiben, ſondern gerade die Ehrfurcht vor dieſem Buche muß gegen dieſen Gebrauch einnehmen. — Man hat in früherer Zeit an ſogenannte Schulbibeln gedacht, Auszüge aus der heiligen Schrift für Schulen. Es kommt dabei freilich ſehr viel an auf das Princip aus welchem dieſe Auszüge bearbeitet ſind. Es kann ein einzelner dadurch das Volk für ſeine Anſicht gewinnen wollen gegen den Wunſch anderer; wie denn auch die derartigen Verſuche gewöhnlich eine Oppoſition erregten und keinen Eingang fanden. Und allerdings iſt es ein mißliches Unternehmen; es ſezt von den verſchiedenſten Seiten Vorſicht voraus und erleichtert doch nicht den nachherigen Unterricht der an den Gebrauch der Bibel angeknüpft wird. — Aber etwas anderes, in der Praxis weit verbreitet, ſind zweckmäßig ausgewählte und behandelte bibliſche Geſchichten, Erzählungen aus dem Alten und Neuen Teſtament. Dieſe ſind ſehr geeignet für den Standpunkt auf welchem die Jugend jezt ſtehen ſoll; ſie geben eine wünſchenswerthe Bekanntſchaft mit den Perſonen, ſo wie ſie zum nachherigen Religionsunterrichte nöthig iſt.

Die Leſeübungen ſodann anzuknüpfen an ein populäres vaterländiſches Geſchichtsbuch, das ſteht ganz

in Analogie mit dem Gebrauch jener bibliſchen Geſchichten. Es wird dadurch auch dem Unterricht in der Geſchichte, in ſo weit dieſer der Volksſchule eignet, vorgearbeitet. Eine Auswahl verſchiedener Thatſachen, deren Darlegung das Verſtändniß der vaterländiſchen Zuſtände möglich macht und das Feſthalten und Berichtigen deſſen was durch die Tradition zur Kenntniß kommt erleichtert, iſt ſehr zu billigen und bietet ein Material dar das im ſpäteren Leben nicht wieder verſchwindet. Daß ein zu dieſem Zwekk componirtes Geſchichtsbuch nicht in den engſten Grenzen des kleinſten Vaterlandes ſich halten dürfe, verſteht ſich wol von ſelbſt.

Vorangehen muß dieſen Uebungen im Leſen die geiſtige Gymnaſtik, d. h. Uebung die ſich auf das lebendige logiſche Verſtändniß der Sprache bezieht, damit der Verſtand durch das lebendige Wort geübt und ſo das Verſtändniß des geſchriebenen eingeleitet werde. Zwekkmäßige Bücher, die ihren Stoff aus dem Cyklus entnehmen den wir oben für die geiſtige Gymnaſtik bezeichnet haben, ſind deshalb zum Grunde zu legen um die Verſtandesübungen fortzuſezen. Und nur in Verbindung mit dieſem Material und ſich anſchließend an Leſeübungen aus Büchern welche die Verſtandesbildung zu fördern geeignet ſind, werden die Uebungen im Leſen aus bibliſchen Geſchichten und dem vaterländiſchen Geſchichtsbuche ihren Zwekk erfüllen. Es iſt dies die einzig richtige Fortſchreitung die auf dieſem Gebiete zu machen iſt.

Auch in Bezug auf das Schreiben hat ſich eine Praxis verbreitet die nicht zu billigen iſt, weil ſie zum Mechanismus führt. Sagen wir, der Gebrauch der Buchſtabenſchrift zum Leſen verhält ſich zum Gebrauch derſelben zur eigentlichen Mittheilung, zum Schreiben, wie Receptivität zur Spontaneität: ſo muß auch ein Zuſammenhang ſein zwiſchen dieſen Uebungen. Nun geht aber der Gebrauch der Schrift dem Volke nachher gewöhnlich verloren, außer in ſo weit das Geſchäftsleben das Schreiben erfordert. Geſchäftstradition gehört in das Familienleben, und es möchte ſich auch kaum der

Mühe verlohnen eigene Uebungen in der Schule zu dieſem Behufe anzuſtellen. Allein gehen wir wieder zurükk auf das logiſche, was der Anweiſung zum richtigen Gebrauch der Sprache auf dieſer Stufe zum Grunde liegt: ſo darf doch die Receptivität dabei nicht allein ſein; die Zöglinge ſollen nicht allein auffaſſen ſondern auch produciren. An das logiſche Element ſchließt ſich alſo das Schreiben eng an; es muß die Fähigkeit entwikkelt werden die einfachen Gedanken auf richtige Weiſe durch die Schrift zu fixiren: daran ſchließt ſich auf das leichteſte der Gebrauch des Schreibens im gewöhnlichen Leben an. Beginnt man mit Aufzeichnung einzelner kleiner Säze, und ſchreitet man ſodann fort gleichmäßig mit den Uebungen im Leſen, ſtets Sorge tragend daß zum richtigeren Verſtändniß des geleſenen die Production Veranlaſſung gebe: dann hat man im Schreiben und Leſen einen Cyklus der nichts ausſchließt was künftig lebendig bleibt.

Hebung der Volksſchule.

Wir haben ſchon geſagt, daß es noch eine andere Form der Volksſchule gebe, diejenige nämlich welche einige Elemente der höheren Bildung in ſich aufnimmt und dann auch wieder, namentlich mit Rükkſicht auf diejenigen welche aus höheren gebildeteren Kreiſen in die Volksſchule eintreten, manches ſchon als gelernt vorausſezt, im weſentlichen aber doch den Charakter der Volksſchule beibehält. Dieſe Form kann man nicht als Hebung der eigentlichen Volksſchule anſehen. In ſo fern die Rede ſein ſoll von Unterrichtsgegenſtänden die der höheren Bildungsſphäre entſtammen, würde es unrecht ſein dieſe hier zu anticipiren. Wir müſſen davon ſpäter handeln, wenn wir den Kreis der höheren Bildung beſprechen werden. Wir bemerken nur folgendes. Dieſe zwei Formen der Volksſchule beruhen bei uns zum Theil auf dem Unterſchiede zwiſchen ländlicher und ſtädtiſcher Lebensweiſe. Gehen wir aber davon aus, daß man dieſen Unterſchied mehr und mehr als einen ver=

ſchwindenden anſehen muß, und daß die Geſezgebung und der Gang der Gewerbe ihn aufhebt: ſo wird auch dieſe Duplicität verſchwinden. Wenn aber nun dieſe beiden Formen in eine verſchmolzen werden: ſo ſcheint dann ein Mittelglied zwiſchen Volksſchule und höheren Bildungsanſtalten zu fehlen und eine vollkommnere Sonderung, eine Steigerung des Gegenſazes einzutreten. Allein wenn die ländliche Volksſchule mit der ſtädtiſchen ſich vereinigt: ſo geſchieht dies nicht in Folge der Herabſtimmung der ſtädtiſchen Bildung zu der ländlichen, ſondern durch Heraufſtimmung der lezteren, alſo durch eine Erweiterung; es iſt ein allgemeineres Fortſchreiten der Bildung. Ob und welche Gegenſtände des höheren Unterrichtes dann in die Volksſchule aufzunehmen ſeien, müſſen die Umſtände beſtimmen. Die Hauptſache iſt, daß die Erziehung ein gleichmachendes Princip iſt, und alſo gegenwirkend gegen die fortwährend ſich entwikkelnde Ungleichheit. Gleichmachend iſt ſie aber nur in ſo fern ſie erhebend iſt, die niedere Klaſſe der höheren nähernd. Urſprünglich ausgegangen ſind wir von dem Unterſchiede der regierenden und der regierten Klaſſe. Je weiter ſich das Mitregieren herunter verbreitet: deſto mehr müſſen innerhalb deſſelben Abſtufungen entſtehen, ſo daß alſo nicht der Unterſchied von dem geſchichtlichen Standpunkt der Regierer feſtzuhalten iſt, ſondern der Unterſchied zwiſchen dem Antheil an der Regierung der local iſt, und demjenigen welcher ſich auf ein größeres politiſches Ganze erſtrekkt. Wenn nun die regierte Klaſſe herauf gebildet wird: ſo wird auch dieſer Unterſchied immer geringer werden, und es wird bei der Volksbildung darauf Rükkſicht zu nehmen ſein, daß einzelne aus der Volksſchule zu einer höheren Bildungsſtufe übergehen werden.

Wenn nun die Volksſchule ein ſo organiſirtes Ganze iſt, das einen ſo beſtimmten Typus der Bildung hervorbringt und feſthält, aber ganz und gar auf den Standpunkt des Regiertwerdens und der Mitwirkung zum gemeinſamen Wohl auf dem

Wege der rein mechaniſchen Geſchäftsführung berechnet; und wenn eine Hebung nicht augenblikklich ſich bewerkſtelligen läßt: ſo muß doch wenigſtens Ein Uebergang aus der Volksſchule in die höheren Bildungsſtufen möglich ſein. Wenn ein ſolcher Uebergang nicht ſtattfinden kann, und die Volksſchule ganz abgeſchloſſen iſt: ſo liegt in der öffentlichen Erziehung ein die weitere Entwikklung hemmendes Princip, und es ſollte doch ein förderndes ſein. Auf das Gerathewohl andere Elemente in dieſen Kreis einzuführen und daran die Jugend zu verſuchen, iſt etwas ſehr bedenkliches. Je mehr das Volk in einem beſchränkten Kreiſe lebt und rein in dem Zuſtande des Regiertwerdens: deſto mehr beruht das Vertrauen auf der Gleichmäßigkeit der öffentlichen Anſtalten; jede Neuerung hebt für eine Zeit das Vertrauen auf, und nur eine wirklich zwekkmäßige Neuerung könnte das entſchuldigen. Aber auch die beſte Neuerung ruft ſtets einen Zwiſchenzuſtand hervor der etwas revolutionäres an ſich trägt; und eine beſtimmte Zeit wird dann immer der Zukunft aufgeopfert: die Schule ſelbſt verliert dadurch, wenn auch nur momentan.

Wir werden die Sache im größeren Zuſammenhange betrachten müſſen. Eine Form der Volksſchule müſſen wir als Grundform annehmen; und das ſei die von uns aufgeſtellte. Viele Volkſchulen entſprechen dem nicht, und es werden noch viele revolutionäre Zwiſchenzuſtände eintreten ehe ſie bis dahin gelangen. Aber auch dieſe Grundform darf nicht abgeſchloſſen ſein und jede weitere Entwikklung hemmen. Es iſt ein natürliches Sachverhältniß, eine Gleichheit des Exponenten zwiſchen dem Gange der Volksbildung überhaupt und dem Fortſchritt der Erziehung. Es iſt immer in der Volksentwikklung etwas periodiſches; ſie geht längere Zeit einen gewiſſen regelmäßigen Gang, dann treten Entwikklungsknoten ein, und neues geſtaltet ſich. Wie verhält ſich zu dieſer allgemeinen Lebensform das Bildungsweſen, die Entwikklung der jüngeren Generation? So

lange die Entwikklung des Volkes ihren ruhigen Gang geht, wird es nur als Ausnahme vorkommen daß ſich einzelne aus der Volksjugend zu einer höheren Stellung qualificiren. Während eines ſolchen Zuſtandes muß man nur den Zuſammenhang der Volksſchule mit dem bürgerlichen Geſellſchaftszuſtande ſo organiſiren daß jene Ausnahmen ihr Recht bekommen können; das iſt noch keine veränderte Organiſation der Grundform der Volksſchule ſelber. Die Aufſicht über die Volksſchule, natürlich zu handhaben von denen die auf dem Standpunkt der höheren Bildung ſtehen, muß das Mittel geben, diejenigen die ſich dazu eignen in höhere Bildungsanſtalten zu verſezen. Wenn alle Entwikklung von dem Privatleben und von der Vereinigung der Kräfte einzelner ausgeht: ſo muß ebenfalls der Schule ein Verein von Kräften zur Seite ſtehen, der den ſich auszeichnenden einzelnen den Uebergang erleichtert; geht alle Entwikklung von der Regierung aus: ſo muß dieſe die geeigneten Maaßregeln dazu treffen.

Gehen wir von der einen Grundform ab und betrachten wir die bei uns gewöhnliche doppelte Form, die ländliche und die ſtädtiſche Volksſchule: ſo finden wir einen großen Unterſchied. In Beziehung auf die ländliche wird gar nicht daran gedacht daß ſich einzelne zur höheren Bildung geeignete finden können, und es gehen in Folge deſſen oft, wenn nicht der Trieb ſo mächtig iſt daß er ſich einen Weg bahnt, ſehr ausgezeichnete Talente der menſchlichen Geſellſchaft verloren. Dagegen in den ſtädtiſchen Volksſchulen haben wir das Gegentheil, ein Hinzudrängen zu den höheren Bildungsanſtalten, vermittelt durch die Elemente der höheren Bildungsſtufen welche man in die Volksſchule aufgenommen hat. Hierin liegt viel fehlerhaftes; die Begünſtigung des Ueberganges auf dieſe Weiſe hat zur Folge daß mittelmäßig ausgeſtattete untaugliche Individuen ſich in den höheren Bildungskreis eindrängen. In dem gegenwärtigen Zuſtande iſt alſo ein Mißverhältniß: auf der einen Seite

zu wenig Erleichterung, auf der anderen zu große Begünſtigung, ohne daß ein richtiges gemeinſames Urtheil zum Grunde liegt; oft ſind bloß äußerliche perſönliche Umſtände entſcheidend. Es wäre eine andere Behandlung des Gegenſtandes und eine größere Ausgleichung ſehr zu wünſchen. Der Fehler liegt aber darin, daß man die ſtädtiſchen Volksſchulen und Gewerbeſchulen ſchon an ſich für etwas höheres anſieht, und daß man glaubt in dieſe Schulen ſeien Gegenſtände des höheren Unterrichts aufzunehmen, weil die ſtädtiſchen Gewerbe einen ganz anderen Typus hätten. Irrthümliche Vorausſezung iſt es nur, daß ſich in den ſtädtiſchen Anſtalten eher einzelne zur höheren Bildung geeignete Individuen finden als in der eigentlichen Volksſchule. Dort läßt man ſich oft durch den Schein verleiten, und hier fehlen die geeigneten Mittel.

Wenn der Uebergang aus der Volksſchule in höhere Bildungsanſtalten auf die richtige Weiſe ermöglicht wird: dann iſt ſchon etwas wenigſtens geſchehen, daß auch die Volksſchule der an die Erziehung überhaupt geſtellten Forderung, die höhere geiſtige Entwikklung zu fördern, nachkommt. Diejenigen die das Lehramt zu führen haben, müſſen dann aber auch in dem richtigen Verhältniß zu dieſer Aufgabe ſtehen. Es kommt darauf an, in Beziehung auf die

Beſchaffenheit der Volksſchullehrer das richtige Maaß zu finden. Ueberall wo nur nicht ein Stillſtand überhaupt eingetreten iſt, ſind die Anſichten hierüber in einem beſtändigen Schwanken, und dies hängt zuſammen mit den unſicheren Vorſtellungen über das Verhältniß derer die das Lehramt führen, zu dem Gange der Entwikklung des ganzen.

Auch der Volksſchullehrer muß zunächſt das Vermögen haben den verſchiedenen Grad der Entwikklungsfähigkeit der einzelnen in der Maſſe richtig zu faſſen und zu beurtheilen, und ſein Urtheil muß die Relation haben, daß unterſtüzende Maaßregeln herbeigeführt werden können. Wie eine ſolche Urtheilsfähigkeit erworben werden könne,

dafür giebt es keine beſtimmte Formel; es iſt Sache der Menſchenkenntniß, und dieſe kann nur als Product der Erfahrung durch den Umgang mit den Menſchen ſelbſt erlangt werden. Die Kenntniß auch anderer Klaſſen von Menſchen als auf die der Lehrer unmittelbar zu wirken hat, wird alſo vorausgeſezt, und der Lehrer muß demnach eine Lebensbahn durchlaufen haben die ihn in vielſeitige Berührung mit anderen Klaſſen gebracht hat.

Wenn nun das Bedürfniß eintreten kann, die Unterrichtsgegenſtände in der Volksſchule zu erweitern: ſo muß der Lehrer in der Volksſchule auch ſo beſchaffen ſein daß er eine ſolche Erweiterung bewirken kann; denn es wäre ein großer Uebelſtand, wenn bei jeder Erweiterung des Unterrichtes das geſammte Lehrerperſonal müßte verändert werden. Alſo das Wiſſen und die Lehrfähigkeit muß über den Cyklus deſſen was ſie wirklich zu leiſten haben hinausgehen. Nimmt man dies nicht an: ſo bleibt nichts übrig als eine immer unmittelbare Wiederholung der Gegenſtände, eine bloße Tradition; und es ließe ſich nach dem obigen, daß die ſtärkeren den ſchwächeren helfen, denken daß diejenigen die den Schulcurſus durchgemacht haben auch gleich dann wieder anfangen könnten zu lehren. — Man hat nun geſagt, Je mehr die Lehrfähigkeit über den beſtimmten Kreis hinausgeht, deſto weniger werden die Lehrer mit dem beſchränkten Kreiſe zufrieden ſein, ſondern ſich nach einem höheren ſehnen. Das iſt das Dilemma in dem man ſich immer auf eine unbeſtimmte Weiſe hin und her bewegt hat. Rein praktiſch betrachtet läßt ſich nicht gerade behaupten daß die Unzufriedenheit eine unmittelbare Folge dieſes Mehrwiſſens ſei. Man wird es aber natürlich finden, daß jeder ſeine Kräfte in der Welt geltend zu machen ſucht; dies braucht jedoch nicht in dem amtlichen Beruf unmittelbar zu geſchehen. Es kann ja auch jeder dem dies gegeben iſt anderweitig ſeine höheren Kräfte und ſein beſſeres Wiſſen bethätigen; nur darf dann freilich das Amt nicht alle Zeit in Anſpruch nehmen. Je weniger aber das

übrige Leben außer der Schule Befriedigung gewährt, je weniger die höheren Kräfte verwendet werden können in dem gemeinſamen Leben — und wo der Lehrer in der Volksſchule nicht ſeine höheren Kräfte gebrauchen kann, da wird er ſie auch nicht in dem nächſten Kreiſe außer der Schule anwenden können, denn beides ſchmilzt bei dem Volksſchullehrer, der ganz im Volke lebt, zuſammen —: deſto mehr wird allerdings bei einem Ueberſchuß von Kräften das Verlangen nach einem anderen Wirkungskreiſe entſtehen. In einem ſolchen Fall wird man dann nicht darauf rechnen können, daß der Lehrer die höheren Fähigkeiten außer der Schule gebrauche, ſondern dann iſt die Nothwendigkeit vorhanden auf die Volksſchule zumeiſt einzuwirken. Je mehr man Urſache hat eine ſteigende Entwikklung vorauszuſezen: deſto reger muß das Streben in der ganzen Generation die den Fortſchritt und das wirkliche Leben bildet, ſein, und deſto mehr Gelegenheit in den geſelligen Verhältniſſen ein höheres Maaß von Kräften geltend zu machen. Der Volksſchullehrer muß daher der entwikkeltſte und gebildetſte Mann im Volke ſein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für daſſelbe iſt; es iſt nicht nöthig daß er einem anderen Kreiſe angehöre. Der Ueberſchuß ſeiner Kräfte iſt es gerade den der Volksſchullehrer in ſeiner Gewalt haben muß, damit er das Fortſchreitungsmaaß einer Generation überſehen und die Fortſchreitung fördern kann. Je weniger das Volk entwikkelt iſt, deſto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu ſein; nur muß er, da doch die jüngere Generation weiter ſich entwikkelt als die ältere, ſoviel mehr haben als das Fortſchreitungsmaaß einer Generation iſt. Wenn man dieſen Maaßſtab annimmt: dann werden ſich freilich die Forderungen an den Lehrer ſteigern, je mehr ſich das geiſtige Leben im Volke ſteigert. Aber dann werden ſich auch leichter in dem Volke ſelbſt ſolche Individuen finden die das leiſten werden was zu leiſten iſt.

Dies führt uns nun auf die entſcheidende Frage,

Bedarf es beſonderer Anſtalten zur Bildung der Volksſchullehrer, und wie müſſen ſie beſchaffen ſein?

Natürlich läßt ſich dieſe Frage hier nur im allgemeinen beantworten.

Man kann ſolche Anſtalten entbehren, aber nur unter der Vorausſezung eines relativ ruhigen gleichmäßigen Zuſtandes der Bildung und des ganzen Volkslebens, und wenn eine Fortſchreitung nicht zu erwarten ſteht. Es kommt nämlich in Beziehung auf das Lehrergeſchäft auf zweierlei an, daß der Lehrer dasjenige inne habe was er in der Jugend erwekken ſoll, und daß er fähig ſei auf die Jugend zu wirken. Das erſte kann man, zumal wenn die Volksſchule auf die erſten Elemente beſchränkt iſt, in der erwachſenen Generation bei jedem welcher nicht hinter der Maſſe zurükkgeblieben iſt vorausſezen; dazu bedarf es keiner beſonderen Anſtalten. Und auch die Fähigkeit auf die Jugend zu wirken müſſen doch alle Aeltern haben, und dieſe werden dazu nicht beſonders gebildet, denn es iſt dies nichts anderes als eine beſtimmte Form der allgemeinen menſchlichen Gemeinſchaft, ſich von ſelbſt im Kreiſe der Familie entwikkelnd. Zwiſchen der Familie und der Schule iſt nur der Unterſchied, daß in dieſer eine größere Maſſe und eine ſtrengere Ordnung iſt; und dies wiederum erleichtert eigentlich das Geſchäft, in ſo fern die Ordnung und beſtimmte Regelmäßigkeit in der Schule bequemer zu handhaben iſt als im Hauſe, und die Gemeinſchaft ein belebendes Princip hineinbringt. Es iſt alſo nicht unbedingt nöthig, daß jemand der Volkslehrer werden will beſonders unterrichtet wird. Beſondere Bildungsanſtalten können erſezt werden durch kluge Auswahl der Individuen. Es hat auch Zeiten gegeben wo dergleichen Anſtalten gar nicht waren. Man kann nicht ſagen, daß das Volk in dieſen Zeiten rükkwärts gegangen wäre; aber ſchnellere Entwikklungen waren weder vorauszuſehen noch traten ſie wirklich ein. Der beſte

Zuſtand iſt es nicht, wenn vorbereitende Anſtalten fehlen, nur zu entſchuldigen durch Mangel an Mitteln und Impulſen.

Nothwendig werden beſondere Bildungsanſtalten wenn eine bedeutende Fortſchreitung in der Entwikklung eintritt: denn es iſt dann eine größere Differenz zwiſchen denen in der älteren Generation welche leiten und der Total-Maſſe; ſo iſt auch die Auswahl geringer, und es entſteht leicht ein Mangel an geeigneten Individuen, dem vorgebeugt werden muß; dieſe Fürſorge liegt jenen Anſtalten zum Grunde. Daß ſie jezt beſtehen und daß man für ihre Erhaltung Sorge trägt, müſſen wir als ein gutes Zeichen anſehen, nämlich eines raſcheren Entwikklungsganges.

Wenn wir nun in Beziehung auf die Beſchaffenheit der Vorbereitungsanſtalten für Volkslehrer die Maxime aufſtellen, daß ſie nicht die Lehrer auf eine ſolche Weiſe ausbilden mögen daß dieſen bei Ausübung ihres Geſchäfts ein Stachel bleibt, weil ſie die erworbenen Kenntniſſe nicht verwenden können: ſo wollen wir damit nicht denen zuſtimmen welche den Fortſchritt hemmen wollen. Wir behaupten nur, daß nur die Ausbildung auf diejenigen Gegenſtände zu richten ſei welche in dem natürlichen Gange der Fortentwikklung liegen. Gehen wir auf die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände der Volksſchule zurükk: ſo iſt nicht zu bezweifeln daß ſie auf andere Weiſe behandelt werden müſſen als da wo es auf eigentliche wiſſenſchaftliche Erkenntniß abgeſehen iſt. Wir haben z. B. Arithmetik und Geometrie auch in die Volksſchule hineingezogen, aber natürlich nicht ſo daß wir mit dem Begriff der discreten Größen, der Buchſtabenrechnung und Analyſis anfangen; es wäre dies die wiſſenſchaftliche Art. Wenn auch der Volksſchullehrer zur Entwikklung beitragen ſoll: ſo iſt doch nicht nöthig daß er die wiſſenſchaftlichen Principien, die Wiſſenſchaft im eigentlichen Sinn inne habe; dies liegt gar nicht in dem Bedürfniß aus welchem wir die beſonderen Bildungsanſtalten hergeleitet haben, und die Conſtruction der Volksſchule ſezt dies auch in keiner Weiſe voraus. Ebenſo haben wir Naturkunde

und Sprachunterricht aufgenommen; weder jene noch dieſer iſt von dem Volkslehrer von wiſſenſchaftlichen Principien aus zu lernen und zu lehren.

Es liegt alſo nicht in dem Berufe der Bildungsanſtalten für Volkslehrer, daß ſie die Wiſſenſchaft mittheilen. Sobald jemand die Wiſſenſchaft in ſich aufgenommen hat: ſo iſt es dem ganzen Zuſtande der Geſellſchaft unangemeſſen, wenn er hernach in ſolchen Kreiſen von Beſchäftigungen bleiben ſoll. Wenn dennoch hie und da der Verſuch gemacht iſt auch die Volkslehrer in die Wiſſenſchaft einzuführen: ſo beruhte dies entweder auf einem Mißverſtändniß oder, was häufiger iſt, es lag die Eitelkeit derjenigen zum Grunde welche die Vorbereitungsanſtalten leiten: man will mit ſolchen Lehrern glänzen.

Man könnte einwenden, es ſei dieſe Maxime, die Wiſſenſchaft den Volkslehrern vorzuenthalten, doch nur eine die Entwikklung hemmende; jedem Menſchen müſſe man ſoviel geben als er auffaſſen könne, und es würde der Volksſchule nichts ſchaden, wenn die Lehrer die Wiſſenſchaft, die inneren Gründe der Dinge in ſich hätten. Ich ſage, ſchaden würde es der Schule und den Lehrern nicht; ſchaden würde es auch dem Bauer nicht. Aber dann müßte auch der ganze geſellige Zuſtand ſo verändert werden daß nicht die offenbarſten Mißverhältniſſe entſtehen. Wenn erſt von oben herunter durch die verſchiedenen Stufen die wiſſenſchaftliche Bildung vorbereitet iſt, dann möge ſie auch zu dem Volkslehrer und Bauer kommen. Das Mißverſtändniß iſt dieſes, daß man ſich den Lehrerſtand zu ſehr als eine beſondere Klaſſe denkt und das Lehren immer auf die erſten Principien zurükkführt. Dies iſt aber falſch; denn man müßte den Grundſaz aufſtellen, der ſei ein ſchlechter Lehrer der nicht die innerſten Gründe von dem inne habe was er lehre. Es iſt dies eine gar nicht der Sache entſprechende Anſicht. Das Lehren iſt nur Erweiterung und beſtimmte Geſtaltung der Mittheilung, eine beſondere Art des Mittheilens, und dies iſt etwas ganz allgemeines. Das Wiſſen

der innerſten Gründe geht hervor aus einer Beſchäftigung mit den Principien; bezieht es ſich auf die Principien: ſo iſt das Verkehr mit dieſen die Hauptſache, und nicht das Lehren; dies iſt nicht der weſentliche Ausdrukk des Verkehrs mit den Principien, ſonſt würde folgen daß niemand ſich wiſſenſchaftlich beſchäftigen könne ohne zugleich zu lehren. Die wiſſenſchaftliche Richtung und Bildung iſt etwas für ſich, aber auch dasjenige was man nicht allen Menſchen geben darf, ehe nicht vorbereitet und entwikkelt iſt was zum Verſtändniß der Wiſſenſchaft und zum Leben in ihr nothwendig iſt. Das Lehren dagegen muß beſtändig und überall da ſein, aber nach Maaßgabe deſſen was mittheilbares in einem beſtimmten Kreiſe iſt.

Hier würden alſo die Anſichten ſo auseinandergehen. Nach der einen müßte man ſagen, Es giebt eine beſtimmte Auswahl des menſchlichen Geſchlechts in jedem Volke, die dazu berufen iſt die wiſſenſchaftliche Erkenntniß zu haben, aber auch zugleich zu lehren; nach der anderen, Es giebt in jeder Maſſe ſich relativ von einander ſondernde Abtheilungen die zugleich beſtimmte Stufen der geiſtigen Bildung darſtellen, innerhalb jeder iſt eine Tradition, eine Mittheilung, dieſe ſoll durch die Lehrer geleitet werden. Das Lehren beruht alſo nur auf der zwekkmäßigen Mittheilung deſſen was für jeden Kreis geeignet iſt; wo in einer Abtheilung der bürgerlichen Geſellſchaft die Wiſſenſchaft nicht lebendig iſt, da iſt auch die Hauptſache die klarere Mittheilung der Erkenntniß, welche nur dunkel die Maſſe durchdringt. Lehrer in jedem Kreiſe iſt derjenige der alles das was in der Maſſe jedes Kreiſes iſt, nicht nur auf vollkommnere Weiſe, in höherem Grade weiß, ſondern in dem zugleich das Princip der Mittheilung liegt. Die Geſchikklichkeit der Mittheilung iſt eine beſondere Gabe, ſie iſt nicht gebunden an den Beſiz der oberſten Principien der einzelnen Fächer, wie es denn auch viele giebt welchen die wiſſenſchaftliche Bildung nicht abzuſprechen iſt, von denen man aber ſagen muß, ſie können es nicht von ſich geben.

Faſſen wir nun zuſammen worauf die Vorbereitungsanſtalten für die Volkslehrer ihre Sorgfalt richten müſſen: ſo iſt es dieſes, Nicht daß ſie die Lehrer in das wiſſenſchaftliche Gebiet hineinführen und in die Wiſſenſchaft einweihen, wol aber daß die Lehrer das überſehen können was auch bei der möglich höchſten Erweiterung in der Volksſchule vorkommt, und daß ſie die Lehrfertigkeit ſich erwerben.

Es iſt nun noch zu berükkſichtigen

Der Termin an welchem die Jugend aus der Volksſchule entlaſſen wird.

Wir haben ſchon geſagt, daß das Ende der Schulbildung für die Volksjugend und der Uebergang in die Geſchäftsbildung zuſammenfallen. Je früher nun die Jugend aus der Schule genommen wird, deſto weniget iſt wol an die Erweiterung des Kreiſes des Volksunterrichtes zu denken. Unter uns iſt in den meiſten Verhältniſſen der Termin zu früh angeſezt, eine Verlängerung der Schulzeit wäre für die Volksſchule zu wünſchen, ſchon um deswillen, damit alle Gegenſtände des Unterrichtes welche in den Cyklus der Volksſchule aufzunehmen ſind wenn ſie ihrem Zwekk entſprechen ſoll, abſolvirt werden können. Es ſteht aber nicht zu erwarten daß der gehörige Zeitraum wird abgeſtekkt werden, wenn nicht beſtimmte Geſeze vom Staat ausgehend oder der allgemeine Wille der Aeltern, alſo eine beſſere Sitte, eine Aenderung herbeiführen. Da aber die Entlaſſung aus der Volksſchule zum Theil wenigſtens in vielen Ländern damit zuſammenhängt, daß die Jugend auch in Beziehung auf das was in kirchlicher Hinſicht gefordert wird dem Unterricht entwachſen ſei: ſo kann die Kirche hier der Schule ſehr zu Hülfe kommen, oder der Staat beiden.

Nach dem Austritt aus der Volksſchule iſt die Erziehung überhaupt noch nicht beendet, ſie geht wieder über in die Familie: aber es tritt nun überwiegend das eigentlich techniſche der Geſchäftsbildung ein; mit dieſem haben wir es hier nicht zu thun, es geht über die zweite Periode hinaus und fällt der

dritten anheim. Die Theorie der Erziehung kann aber überhaupt auf dieſes techniſche, das rein in das mechaniſche Geſchäftsleben hineinfällt, nicht Rükkſicht nehmen.

Wie verhält ſich in derſelben Periode der Bildung die Jugend die nicht zur eigentlichen Volksmaſſe gehört?

Auf der einen Seite muß die Fortſchreitung überall ein und dieſelbe ſein, in ſo fern ſie ſich an dieſelbe frühere geiſtige Entwikklung anſchließt; auf der anderen Seite, weil das Ende ein verſchiedenes iſt, indem nämlich nicht bei allen auf den Cyklus der Schulbildung die Bildung für mechaniſche Geſchäfte, ſondern theils höhere Geſchäftsbildung theils höhere wiſſenſchaftliche Ausbildung folgt: ſo möchte das doch ſchon auf dieſe Periode eine Rükkwirkung haben. Wenn wir alles zuſammenfaſſen: ſo werden wir allerdings feſthalten müſſen, daß ſich nichts anderes als was wir mit Beziehung auf die Volksſchule entwikkelt haben unmittelbar an die erſte elementariſche Bildung anſchließen kann, daß aber doch, da theils für die Jugend der höheren Stände ſchon in der Familie einiges abſolvirt iſt, z. B. das Leſen, theils das Ende manches andere erheiſcht, diejenigen Anſtalten welche nicht auf die Volksjugend allein berechnet ſind noch andere Elemente werden aufnehmen müſſen.

Jedoch bietet ſich uns ein noch weſentlicherer Unterſchied dar, der noch tiefer in die Sache ſelbſt hineinführt. Wir gehen auf die obige allgemeine Eintheilung der Beſtimmung der Jugend zurükk; die einen gehen in ihrem ſpäteren Leben in die Region der leitenden über, die anderen ſind und bleiben überwiegend geleitete. Wenn nun leztere in der Volksſchule gebildet werden, erſtere in den höheren Anſtalten; und wenn wir demnach die Bildung der Jugend welche Antheil an dem Regieren erhalten wird, im Fortgange unſerer Unterſuchung in das Auge zu faſſen haben: ſo iſt doch nicht nur das Regie-

ren ſelbſt ein verſchiedenes und enthält eine Menge von Stufen, ſondern die von uns noch zu berükkſichtigende Maſſe iſt auch zu groß als daß für ſie die Bildung eine gleiche ſein könnte. Wir ſondern aus, als den lezten Ausſchuß aus dem ganzen, die auf dem höchſten geſchichtlichen Standpunkt ſtehen durch die Mittheilung der Wiſſenſchaft und im Beſiz der leitenden Principien ſind. Zwiſchen dieſen und den durch die Volksſchule gebildeten Akkers- und Gewerbsleuten liegt noch eine bedeutende Maſſe in der Mitte. Nämlich abgeſehen von dem eigentlichen Regieren giebt es eine große Klaſſe die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Zahl anderer Menſchen ausübt, dadurch vorzüglich daß ſie zwar Geſchäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechaniſche Arbeiter beſchäftigt und beaufſichtigt, alſo ein Regiment zu führen hat. Es ruht dies nun freilich bloß auf dem Boden eines in das große getriebenen Gewerbes, und ſcheint nur Gewerbsbildung nothwendig zu machen: allein mit dem Handel verbunden bietet ein ſolches Geſchäftsleben Anknüpfungspunkte an die außerhalb eines Staates liegenden Verhältniſſe dar, und dadurch werden allerdings auch andere Bildungselemente erfordert. Es läßt ſich auch ſchwer durchführen, wenn ein ſolcher Einfluß wie der eines Fabrikherrn auf ſeine Arbeiter nicht auf der Differenz der Bildung beruht; denn bloße Abhängigkeit von Privatverhältniſſen kann nicht auf eine ruhige und heitere Weiſe ertragen werden: es wird immer Zwang oder Willkühr ſich geltend machen wenn nicht ein Unterſchied der Bildung das ganze Verhältniß auf eine natürliche Weiſe geſtaltet.

Wenn nun jene die auf dem höchſten geſchichtlichen Standpunkt ſtehen, eine nähere Beziehung zur Wiſſenſchaft haben, und dieſe die im Gewerbsleben regieren, eine nähere Beziehung zum praktiſchen Handeln: ſo eignet jenen eine größere formale, dieſen

eine größere materiale Bildung. Die höhere formale Bildung ſoll in den Bildungsanſtalten gepflegt werden die im Boden der Wiſſenſchaft wurzeln; in der Mitte zwiſchen dieſen und der Volksſchule liegt dann das was wir

II. Die Bürgerſchule

im höheren Sinne des Wortes nennen.

Wir haben zuerſt die beſtimmte Grenze zwiſchen dieſen drei Schulen zu bezeichnen.

Liegt es nun wol in der Natur der Sache, daß bis zu einem gewiſſen Zeitpunkt die Jugend die für die Bürgerſchule beſtimmt iſt denſelben Gang geht wie die Volksjugend? und nach der anderen Seite hin, ſoll aus dieſer mittleren Sphäre die Wiſſenſchaft ganz ausgeſchloſſen werden?

Sie ſehen daß ſich hier nicht auf dem Wege der reinen Theorie fortgehen läßt, ſondern man muß Rükkſicht nehmen auf eine beſtimmte Bildungsſtufe und auf einen vorhandenen Typus des Erziehungsgeſchäftes. Diejenigen deren natürlicher Ort dieſe Bildungsſphäre in der Bürgerſchule iſt, durchlaufen allerdings einen größeren Kreis und eine längere Periode in der Gemeinſchaft der Schulbildung als die Volksjugend; dann aber beginnt ihre techniſche Bildung, indem ſie in einen beſtimmten Zweig des Handels oder der Gewerbe eintreten. Diejenigen dagegen denen wir eine wiſſenſchaftliche Bildung zuſchreiben, durchlaufen nicht nur einen noch größeren Kreis und eine noch längere Zeit in der Gemeinſchaft der Schulbildung, ſondern ehe ſie in das öffentliche Leben übergehen ſteht ihnen noch die Bildung auf der Univerſität bevor, und danach gehen ſie in den beſtimmten Geſchäftskreis über, welcher ihnen eine leitende Stellung eröffnet. Nun aber hängen die Kenntniſſe die diejenigen erworben haben müſſen die in das höhere Gewerbsleben übergehen, mit der Wiſſenſchaft zuſammen, mit der Naturwiſſenſchaft auf der einen Seite, mit der Sprachwiſſenſchaft auf der anderen Seite, lezteres namentlich wegen des außerhalb des einen Staates

liegenden Verkehrs. Es iſt möglich daß ſie ſich die nothwendigen Kenntniſſe auf empiriſchem Wege aneignen. Man kann Sprachen durch Uebung lernen, wie die Mutterſprache; man kann Kenntniß von allem Material und von allen Proceſſen welche in den verſchiedenen Gewerben vorkommen, haben ohne daß die Naturwiſſenſchaft im eigentlichen Sinne zum Grunde liegt. Es kann alſo die Bildung der Bürgerſchule als eine Erweiterung oder Veränderung des Charakters deſſen was ganz fragmentariſch in der Volksſchule gelehrt wird, angeſehen werden; es können alſo die obigen Fragen nur bedingt beantwortet werden. Je leichter es iſt aus der mittleren Klaſſe in die höchſte überzugehen, und mit dem thätigen Geſchäftsleben die Geſchäfte zu verbinden die zum Regieren der Geſellſchaft im großen gehören: deſto wünſchenswerther wird es ſein, daß auch dieſer Theil der Jugend, der zunächſt für das höhere Gewerbsleben beſtimmt iſt, in den Beſiz aller leitenden Principien geſezt werde. Wenn aber die in der Bürgerſchule gebildeten als Staatsbürger nicht an der Leitung der Communen Theil nehmen: ſo wird es weniger nothwendig und lobenswerth ſie in das eigentlich wiſſenſchaftliche Gebiet einzuführen, weil unter ſolchen Umſtänden ein Mißverhältniß entſtände zwiſchen der Vorbereitungszeit und ihrem ſpäteren Leben.

Dazu kommt noch eine andere Betrachtung. Je mehr für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird daß alle welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigſtens der Form nach die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchmachen: um ſo nothwendiger wäre es, in ſo fern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Antheil haben können, auch dieſen die wiſſenſchaftlichen Principien mitzutheilen, damit ſie ohne Schwierigkeit in die leitende Klaſſe übergehen können.

Die Organiſation der Bürgerſchule und ihre Abgrenzung in Beziehung auf die Volksſchule und Gelehrtenſchule iſt alſo von politiſchen Verhältniſſen abhängig.

Im allgemeinen läßt ſich nur ſoviel ſagen, Je mehr auf der einen Seite eine Unangemeſſenheit ſtattfindet zwiſchen der Form und dem ganzen Zuſchnitt der Bildung, und dem was im eigentlichen Leben vorkommt: deſto mehr wird ſich todtes im Leben finden; je mehr andererſeits ein eigenthümlicher Typus, nur den beſtehenden Bedürfniſſen angemeſſen, ſtreng feſtgehalten wird in den verſchiedenen Formen: deſto mehr wird die Erweiterung der bürgerlichen Verhältniſſe und die Annäherung der verſchiedenen Klaſſen der Bürger erſchwert.

Dies ſind negative allgemeine Forderungen, bei denen man davon ausgeht, daß man nicht darf immer nur auf den gegebenen Zuſtand Rükkſicht nehmen, ſondern auch weiter vor ſich auf die möglichen Veränderungen der Zuſtände zu ſehen hat. Wir ſtehen im ganzen nördlichen Deutſchland auf einem ſolchen Punkt der Aenderung, und da iſt es nothwendig zum klaren Bewußtſein der Principien zu gelangen.

Bisher ſind bei uns die Principien der hiſtoriſchen Bildung, d. h. vorzugsweiſe die Kenntniß der alten Sprachen, in einer ſolchen Allgemeinheit betrieben worden daß ſie ſelbſt zum Theil bis in die Volksſchule, die ſtädtiſche nämlich, hineingedrungen ſind. Dagegen iſt die Naturkenntniß, die den Gewerben zum Grunde liegt, ausgeſchloſſen und in das Gebiet der techniſchen Bildung innerhalb der einzelnen Gewerbe ſelbſt verwieſen worden.

Was iſt daraus entſtanden? Ein zwiefacher Nachtheil. Einmal. Der Unterrichtsſtoff iſt zum Theil hernach für die Jugend ein todtes geworden. Man hat zwar geſagt, der Unterricht in den alten Sprachen ſei vorgezogen wegen der größeren formalen Kraft; die auf dieſem Grunde beruhende geiſtige Entwikklung ſei eine bleibende, wenn auch der Stoff ſpäterhin im Leben nicht mehr gebraucht würde. Dies Princip hat man jedoch erſt untergelegt, und auch dann nicht conſequent danach gehandelt. Wir haben dagegen ſchon den Kanon geltend gemacht, daß man keinen Stoff der Bildung zum Grunde

legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verſchwindet. — Zweitens. Eine niedrige Entwikklungsſtufe der Gewerbe war die natürliche Folge der unangemeſſenen Schulbildung. Wenn an der formalen Bildung in den Schulen diejenigen Gegenſtände mit denen die Jugend nach der Schule beſchäftigt wird, gar keinen Theil haben: ſo müſſen ihnen die zu den Gewerben nothwendigen Kenntniſſe rein empiriſch, ganz ohne Zuſammenhang mit der allgemeinen wenn auch nur praktiſchen Einſicht in die Natur der Dinge, vollkommen vereinzelt, von denjenigen mitgetheilt werden die an der allgemeinen Bildung keinen Theil nehmen. Es iſt dann eine Geſchäftstradition im Kreiſe der mechaniſchen Arbeiter.

Und was lag dieſer Methode zum Grunde? Sie hat bei uns wenigſtens neue Befeſtigung bekommen durch die Reformation. Es iſt ein in den evangeliſchen Ländern beſonders feſt gewordener Typus, dem dies zum Grunde lag, daß man dasjenige als allgemeine menſchliche Bildung aufſtellen wollte, woraus die Reformation ihren erſten Urſprung genommen hat. Auf der anderen Seite war eine große Sorgloſigkeit in Beziehung auf die materielle Entwikklung des Volkes hinſichtlich der Gewerbe der zweite Grund, eine Bewußtloſigkeit in der Geſammtaufgabe der pädagogiſchen Thätigkeit, zuſammenhängend mit dem niedergedrükkten Zuſtand in welchem in Folge politiſcher Verhältniſſe die Gewerbetreibenden ſich noch befanden. Es blieb ganz dem Zufall überlaſſen, ob es geſchähe oder nicht, daß ſich ein umfaſſenderes Gewerbsleben, eine höhere Gewerbsthätigkeit von dem bloß mechaniſchen Gewerbsleben aus entwikkeln würde. Als ſich neue Kräfte entwikkelten, führte man ſie nicht alsbald in die Bahn einer geſunden pädagogiſchen Entwikklung, und das bloß mechaniſche in den engſten Grenzen umſchloſſene Gewerbstreiben war ohne Intereſſe für diejenigen die im Beſiz der leitenden Principien waren.

Der Zuſtand iſt alſo ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menſchlichen und geſellſchaft-

lichen Bildung zu legen, iſt ein dem Leben nicht angemeſſener Bildungstypus. Dasjenige woraus zunächſt dieſe Art der Bildung hervorgegangen war, iſt offenbar ein unhaltbares und ungenügendes, und was Veranlaſſung zu ihrer Verbreitung gab, ein unzuläſſiges und ſchädliches geweſen. Andere Gründe ſind erſt ſpäter untergelegt worden, und auch der Grund daß die alten Sprachen der geeignetſte Stoff für die allgemeine Bildung ſeien, hat ſich nicht in der Erfahrung bewährt. Eine Veränderung des Bildungstypus iſt in jeder Weiſe indicirt.

Zur Begründung dieſes Urtheils fügen wir dieſes hinzu. Was kann wol dadurch gewonnen werden, wenn die eine oder die andere der alten Sprachen in den niederen ſogenannten lateiniſchen Schulen getrieben wird? Man bringt es gewöhnlich doch nur bis zur Einübung der grammatiſchen Elemente. Der Erfolg davon iſt ein ſehr geringer; das Materiale anzuwenden giebt es hernach keine Gelegenheit. In formaler Beziehung wäre der Nuzen die Kenntniß des Baues der Sprache, des Zuſammenhanges des grammatiſchen und logiſchen. Freilich iſt dies der Grund aller formalen Bildung; wenn man aber Rechenſchaft geben ſollte, weshalb in dieſer Rükkſicht eine alte Sprache vor der Mutterſprache den Vorzug habe: ſo möchte man dieſe wol ſchuldig bleiben. Man kann ſagen, eine Sprache welche ſo der Typus vieler anderen geworden iſt wie die griechiſche, oder ſo leicht in ihren Grundſäzen zu überſehen wie die lateiniſche, müſſe freilich einen Vorzug haben vor einer ſolchen die wie die unſrige zwiefachen Urſprungs iſt, deren Geſeze alſo ſchwer zu durchſchauen ſind. Ob aber bei dem Umfange in welchem dieſe Sprachen in jenen Schulen getrieben werden, der mögliche Nuzen gezogen werden kann, das ſteht ſehr dahin. Die innere Verſchiedenheit des Sprachbaues, der Einfluß derſelben auf die Präciſion des Ausdrukkes, nehmen die Schüler erſt wahr bei einer großen Tüchtigkeit im Gebrauch der Sprache ſelbſt, bei der Vergleichung und Uebertragung in andere Sprachen. Dahin gelangt

man nicht wo die Sprachen ein Beiwerk ſind. In den mittleren Schulen möge man die lateiniſche Sprache hinweglaſſen, dagegen die Mutterſprache ernſtlicher treiben und damit die Mathematik verbinden: dann wird man hinſichtlich der formalen Bildung mehr erreichen als bisher möglich war.

Indeſſen iſt noch eine andere Betrachtung hieher zu ziehen. Wir gingen von dem Grundſaz aus, daß es einen angeſtammten potentiellen Unterſchied in Beziehung auf die Entwikklung nicht gebe. Wenn man nun feſthalten muß, daß die Kenntniß der alten Sprachen die Baſis der wiſſenſchaftlichen Bildung iſt, aber auch aus der Maſſe Individuen ſich zu dieſer Entwikklungsſtufe hinaufſchwingen können: ſo ſcheint auch der mittleren Klaſſe beſonders dieſes Mittel woran ſich die Liebe zu den Wiſſenſchaften offenbaren kann, vorgehalten werden zu müſſen. Fehlt dieſer Leiter: ſo möchte ſich wol die Qualification gar nicht oder doch zu ſpät zu erkennen geben. Hierin iſt etwas wahres. Allein es muß doch immer Zwekk und Mittel im Verhältniß ſtehen; es iſt immer ein Opfer das die Menge den einzelnen darbringt, wenn um der wenigen willen viele die Zeit verlieren mit Dingen die für ſie fruchtlos ſind; und dabei ſind auch dieſe wenigen nur hypothetiſch vorhanden. Sodann iſt doch die eigentliche gelehrte Bildung nicht bloß die Sprachbildung, ſondern die höhere intelligente überhaupt; es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Mutterſprache einen eben ſo ſicheren Leiter haben wie an den alten.

Es iſt demnach die Richtung die man gegenwärtig verfolgt, für diejenigen die nicht die höhere wiſſenſchaftliche geſchichtliche Bildung ſich anzueignen Beruf fühlen ſondern zu den höheren Gewerben ſich vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen ſondern die Mutterſprache und die Mathematik mit Inbegriff alles phyſikaliſchen zum Fundament der Bildung zu legen, nur zu loben.

Das Geſammtgebiet des Unterrichts in der Bürgerſchule

betrachten wir zuerſt in ſeinem Verhältniß zur Volksſchule und zu den wiſſenſchaftlichen Schulen, zweitens in ſeiner Beziehung auf die Beſtimmung, auf das Ziel das wir uns für die mittlere Klaſſe vorgezeichnet haben, und drittens geben wir eine Charakteriſtik der einzelnen Unterrichtsgegenſtände in Beziehung auf den durch das Verhältniß zu den anderen Bildungsanſtalten und die eigenthümliche Beſtimmung der Bürgerſchule bedingten Umfang und Verlauf.

Das Geſammtgebiet des Unterrichts in der Bürgerſchule in ſeinem Verhältniß zu den anderen Bildungsanſtalten im allgemeinen betrachtet.

Wenn ein beſtimmter Unterſchied zwiſchen dieſer Klaſſe und der höheren wiſſenſchaftlichen ſein ſoll: ſo muß der Unterricht mehr an die Art wie er in der Volksſchule behandelt wird angeknüpft werden, weniger auf die erſten Principien der Wiſſenſchaft zurükkgehen. Wir unterſcheiden die beiden Hauptgebiete des Unterrichtes, das formale und das materiale.

Das Gebiet der formalen Unterrichtsgegenſtände.

Der Sprachunterricht. In der Sprache ſind die allgemeinen Principien die logiſchen; alle Sprachdifferenzen entwikkeln ſich aus den Verknüpfungsprincipien vermöge deren die Gedanken entſtehen. Das Zurükkgehen auf dieſe iſt noch nicht ein Zurükkgehen auf die erſten Principien, wie es der wiſſenſchaftlichen Bildung geziemt, bei der das eigene Denken ſelbſt auf den höheren metaphyſiſchen Zuſammenhang zurükkgeführt und dadurch begreiflich gemacht werden ſoll. Dies eigentlich wiſſenſchaftliche bleibt auch im Sprachunterricht ausgeſchloſſen; aber den genauen Zuſammenhang des grammatiſchen und logi-

ſchen müſſen wir freilich immer im Auge behalten, wie wir dies ſchon für die Volksſchule poſtulirten. Es würde in der Bürgerſchule nur auf eine Erweiterung des Sprachunterrichts in der Volksſchule ankommen.

Der mathematiſche Unterricht. *) Die Geometrie und die Arithmetik haben wir ſchon der Volksſchule vindicirt als Formenlehre und Zahlenlehre. Die Bürgerſchule würde dieſe Gegenſtände aufzunehmen und zu erweitern haben ohne ſich in die Conſtruction der rein wiſſenſchaftlichen Principien einzulaſſen. — Die Geometrie iſt als Raumlehre zur Sinnes- und Verſtandesbildung vorzüglich geeignet. In der eigentlich wiſſenſchaftlichen Mathematik erſcheint ſie als ein unendlich kleines und iſt aus ganz anderen Geſichtspunkten aufzufaſſen. Die höhere Mathematik hat es zu thun mit dem unendlichen der Welt, mit den Weltlinien, mit dem krummen in allen ſeinen Modificationen: dies kann nur aus dem Geſez der Bewegung begriffen werden, das lineariſche und dynamiſche fällt hier in Eines zuſammen, das geradlinige erſcheint nur als Hülfslinie. Die Wiſſenſchaft in ihrer höheren Bedeutung eignet auch in Beziehung auf Mathematik nicht der Bürgerſchule, wenn gleich auch in ihr wie in den höheren Schulen das geometriſche in wiſſenſchaftlicher Form gelehrt werden kann. Dies läßt ſich leiſten wenn man auch nur an den Anſchauungsunter-

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Was die Geometrie betrifft: ſo iſt hier der Hauptpunkt, daß bei aller Gewißheit des einzelnen doch im ganzen eine große Unklarheit bei dem gewöhnlichen Verfahren herrſcht; daher erregt auch die Gewißheit des einzelnen kein Intereſſe. Es iſt auffallend daß ſo wenige die Geometrie lieben. Dies kommt daher, weil man nicht die Fortſchreitung von einem Saz zum anderen mit derſelben Klarheit ſieht wie freilich in der Zurükkführung bei den Beweiſen nachher geſchieht. Indem das Theorem oder Problem ſelbſt aufgeſtellt wird, ſo ſieht der Schüler nicht wohin er eilt noch woher er kommt. Hier iſt eine Methode nöthig die alles in einer größeren Stetigkeit zeigt. Worauf kommt es aber bei der Geometrie an? Auf die verſchiedenen Arten den Raum zu begrenzen, und dann auf die Reduction dieſer Arten auf einander. Alles wohin man durch eine Conſtruction kommen kann, muß ſchon in der Conſtruction ſelbſt liegen.

richt in der Volksſchule anknüpfend die Raumanſchauungen claſſificirt und auf ihre Elemente zurükkführt. — Die Arithmetik betreffend, wenn wir das Verfahren mit der Zahl mit der Buchſtabenrechnung vergleichen: ſo erſcheint dieſe als Abkürzung und faßt eine Menge von concreten Fällen unter eine allgemeine Formel zuſammen; das iſt aber etwas ganz anderes als von der discreten Größe ausgehen und die Verallgemeinerung bis zum abſoluten ſteigern: ſo geſtaltet ſich die Behandlung rein wiſſenſchaftlich als Analyſis. Ohne bis zu dieſem wiſſenſchaftlichen Standpunkt im Unterricht hinaufzuſteigen, was auch einen ganz anderen Gang vorausſezen würde, kann man doch die Abkürzung und Verallgemeinerung der Rechnung mit Zahlen in einem ſolchen Umfange auf der mittleren Bildungsſtufe einüben, daß jeder in der Praxis vorkommende Fall auf dieſem Wege gelöſt werden kann. Von dem Standpunkt der Volksſchule aus wird ſchon dieſe Unterrichtsweiſe als eine wiſſenſchaftliche erſcheinen, nicht aber vom Standpunkt der höheren Mathematik.

Wenn nun der Sprachunterricht auf die von uns angedeutete Weiſe ſich zwar an die Art des Unterrichts in der Volksſchule anſchließend aber erweitert fortgeſezt wird, ſo daß man größere Gedankencombinationen ausführen läßt, und das Vermögen das unrichtige in einem zuſammenhangenden Gedankengange zu erkennen übt, alſo logiſche und grammatiſche Kritik; und wenn der Unterricht in der Mathematik gleichmäßig erweitert wird: ſo haben wir ſolche Unterrichtsgegenſtände daß das wiſſenſchaftliche Talent auch ohne das Medium der alten Sprachen ſich manifeſtiren kann. Wir gewinnen nicht nur, wenn die alten Sprachen von der mittleren Bildungsſtufe ausgeſchloſſen werden, mehr Raum für die genannten Gegenſtände und die eigentlichen Realien, ſondern wir haben dann auch ſichere Prüfungsmittel eines Talents. Es giebt nämlich zwei verſchiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf dem metaphyſiſchen, das andere auf dem mathematiſchen; dieſes

überwiegend der Naturwiſſenſchaft ſich zuneigend, jenes der ethiſchen Wiſſenſchaft, der Geſchichtskenntniß. Indem wir durch die Art wie wir den Cyklus des Unterrichtes für die mittlere Stufe feſtſezten eine Annäherung an die ſpeculative Wiſſenſchaft in ihren beiden Richtungen Phyſik und Ethik erzielten: ſo werden auch beide Arten von Talenten Gelegenheit haben ſich zu entwikkeln. Es könnte durchaus nur die Schuld der Methode ſein, wenn ein Talent erſt gegen Ende dieſer Periode im fünfzehnten oder ſechzehnten Jahre ſich zeigte, und nun mit den Elementen der alten Sprachen ſolche Schwierigkeiten zu beſiegen überkäme daß es zu ſpät wäre dieſe Sprachen zu erlernen. Wir wollen nicht behaupten daß für diejenigen die zum wiſſenſchaftlichen Leben beſtimmt ſind der Unterricht in den dem Zwekk zunächſt liegenden Gegenſtänden ſehr ſpät beginnen müſſe: ſondern nur daß in dem Fall wo in ſpäterer Zeit erſt ein Talent ſich manifeſtirt, nach einem vorhergegangenen zwekkmäßig methodiſchen Unterricht in der Mutterſprache und in der Mathematik und den damit zuſammenhängenden Gegenſtänden, der Mechanismus auch der alten Sprachen leichter angeeignet werden kann, weil dann ſchon eine ſolche Stärke der geiſtigen Entwikklung erreicht iſt welche in kürzerer Zeit zum Ziele führt. In Beziehung auf die Fortſchreitung kommt es nicht darauf an, wie frühzeitig der Unterricht anfängt, ſondern daß es zur rechten Zeit geſchieht, dann wenn die Entwikklung dazu ſich zeigt; zu früher Anfang iſt auch Zeitverluſt.

Das Gebiet der materialen Unterrichtsgegenſtände.

Geſchichte und Geographie, nur auf fragmentariſche Weiſe in Folge der beſchränkteren Beſtimmung in der Volksſchule gelehrt, ſind auf der mittleren Bildungsſtufe in dem Grade zu erweitern daß die Zöglinge in ihrem ſpäteren Leben im Stande ſind die politiſchen Verhältniſſe zu verſtehen.

Naturkunde würde beſonders in einem umfaſſenderen Umfange zu lehren ſein, und zwar nicht nur in Beziehung auf das ſogenannte naturhiſtoriſche und phyſikaliſche Gebiet, ſondern

es wäre auch das Gebiet der Chemie mit aufzunehmen. Phyſik und Chemie ſind für dieſe Stufe von beſonderer Bedeutung. Aber auch dieſe Gegenſtände ſind nicht vom ſpeculativen Standpunkt aus zu treiben, ſondern mit überwiegend empiriſchem Charakter, wenn auch in einem bedeutend höheren Grade der Ausdehnung als in der Volksſchule, deren fragmentariſcher Charakter auch von dieſen Gegenſtänden nur fragmentariſches aufzunehmen geſtattet. Es giebt auch auf der mittleren Stufe einen natürlichen Anknüpfungspunkt für Phyſik und Chemie wie für die Naturgeſchichte. Der erweiterte geographiſche Unterricht wird Veranlaſſung geben auf die Verſchiedenheit des Klimas Rükkſicht zu nehmen, auf die Atmoſphäre, Wirkung des Lichtes, der Wärme; mit einem Worte, um das Bild der Erde aufzufaſſen wird ein Hineingehen in die Naturproceſſe nothwendig geſezt; der Charakter der Bürgerſchule aber verlangt daß man dabei nicht von der Speculation ausgehe, ſondern ſich beſtimmen laſſe durch die Beziehung dieſer Gegenſtände auf das Geſchäftsleben. *)

Als ein neuer Gegenſtand würden in dieſen Cyklus die fremden lebenden Sprachen aufzunehmen ſein, natürlich nur der Nationen welche im unmittelbaren Verkehr mit der erziehenden Generation ſtehen. In Beziehung auf den Umfang in welchem die Kenntniß fremder Sprachen mitzutheilen iſt, kann man zwei Maximen aufſtellen: die Maxime der Sparſamkeit, die Maxime der Verbreitung. Man kann ſich nämlich an eine beſtehende Form haltend eine Hauptſprache lehren, von der man glaubt daß ſie im Geſchäftsleben die allgemein verbreitetſte iſt; oder man hält es für zwekkmäßiger mit jedem Volke in ſeiner eigenen Sprache Verkehr möglich zu machen. Es kommt alles auf die Methode an in der die einzelnen Gegenſtände getrieben werden. Es läßt

---

*) Ich empfehle der Berükkſichtigung, Liechtenſtern (Theodor Freiherr von), die neueſten Anſichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht. Braunſchweig, 1846.

ſich ein Verfahren denken, das zwar nicht rein wiſſenſchaftlich iſt, aber doch ſehr nahe an der Wiſſenſchaft vorbeiſtreift, Zeit erſparend und ſchnell zum Ziele führend. Wir können die lebenden Sprachen eintheilen in germaniſche und romaniſche; zu den erſteren gehören, unſere Mutterſprache mit eingeſchloſſen, die nordiſchen Sprachen, die däniſche, ſchwediſche; zu den lezteren die franzöſiſche, ſpaniſche, italieniſche, portugieſiſche; die engliſche Sprache müſſen wir freilich den germaniſchen beizählen, aber dieſe Sprache ſteht auch in beſonderer Verwandtſchaft mit den romaniſchen, ſie iſt die gemiſchteſte. Wenn wir nun einen ausführlichen Unterricht in der Mutterſprache zum Grunde legen: ſo werden von ihr aus die nordiſchen Sprachen, die überwiegend germaniſchen, auf comparative Weiſe zu erlernen ſein; die romaniſchen, nach einer comparativen Grammatik zu lehren, ſchließen ſich dann an. Unſtreitig würde es ein großer Vorzug ſein, wenn man dahin es bringen könnte die Maxime der Verbreitung zu wählen; auch vom politiſchen Standpunkt aus iſt dies ſehr wünſchenswerth, weil der allgemeine Gebrauch einer Sprache ihr ein zu großes Uebergewicht giebt.

Nachdem wir ſo die Grundlage gelegt haben, laſſen Sie uns den Endpunkt ins Auge faſſen und

Das Geſammtgebiet des Unterrichts in der Bürgerſchule in ſeiner Beziehung auf das Ziel

betrachten. Wir ſahen, daß auf der mittleren Bildungsſtufe diejenigen ſtehen welche Handel Fabrikation Gewerbe im größeren Umfange betreiben. Männer dieſes Standes haben ſchon dadurch daß eine größere Zahl von Menſchen ihnen untergeben iſt, ein bedeutendes Gewicht in den Communen; wo irgend eine Repräſentation in der Verfaſſung, wenn auch nur eine engere in Beziehung auf Berathungen über die Angelegenheiten einer Commune ſich ausbildet, wird ihnen das Vertrauen der Bürger ſich zuwenden, ſie werden ſich alſo eines politiſchen Einfluſſes zu erfreuen haben. Sehen wir auf die Staatsverwal-

tung: ſo ſind in vielen Zweigen gerade dieſelben Kenntniſſe erfordert die dieſe Fabrikherren und Kaufleute haben. Es giebt eine große Anzahl von adminiſtrativen Thätigkeiten bei denen gar nicht die Nothwendigkeit einer ſtreng wiſſenſchaftlichen Laufbahn einzuſehen iſt. Sie können denen anvertraut werden die ſchon in Folge ihres Gewerbes im Beſiz der nothwendigen Kenntniſſe ſind. Die immer noch überwiegend geltende Maxime, daß alle die in die Staatsverwaltung eintreten die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchgemacht haben ſollen, hat dadurch Befeſtigung bekommen, daß andere Bildungsanſtalten zwekkmäßiger organiſirt fehlten. Wenn die Bildungsanſtalten für dieſe unſere mittlere Stufe zu einer glükklicheren Organiſation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, ſo wird der Staat mit großem Vortheil einen großen Theil ſeiner adminiſtrativen Beamten aus dieſem Bildungskreiſe nehmen können.

Deſto nothwendiger aber iſt auch die Aufgabe, die Methode unbeſchadet der Gründlichkeit abzukürzen. Die Grundlage bleiben immer die auf der erſten Bildungsſtufe gegebenen Elemente; die Entwikklung iſt ein ſtufenmäßiges Fortſchreiten von der unmittelbaren Anſchauung aus. Alle Erweiterungen welche die Unterrichtsgegenſtände der Volksſchule in der Bürgerſchule erlangen, ſind darauf zu begründen.

Die Naturkunde wird unſtreitig mit Beziehung auf das Ziel der ganzen Bildung die größte Erweiterung erfahren. Der fragmentariſche Unterricht in der Volksſchule wird hier einem zuſammenhängenden weichen müſſen; und wenn auch die nächſte Umgebung, die unmittelbare Anſchauung und die Entfaltung des allgemeinen Erdbildes die Ausgangspunkte des Unterrichtes darbieten: ſo wird ſich daran auf einfache Weiſe eine empiriſche Claſſification anknüpfen laſſen und Gelegenheit ſich darbieten in die wichtigſten Einzelheiten einzugehen. Wir haben hiemit einen neuen Anknüpfungspunkt für die geeignete

Form in der der Unterricht auf unſerer mittleren Bildungsſtufe zu ertheilen iſt, gefunden, das Hinabſteigen in das einzelne *); wir werden hernach auch ein zuſammenfaſſendes Princip aufſtellen, wenn gleich nur in einem zuſammengeſezten Schema, dem wiſſenſchaftlichen nahekommend, aber doch davon noch entfernt, weil von der Empirie ausgehend. Je mehr wir für die mittlere Bildungsſtufe die Empirie erweitern und veredeln, deſto mehr bleibt für die höhere Bildung das rein ſpeculative und die Herrſchaft welche dieſes über alles ausübt. Dieſem ſcheidenden Princip gegenüber müſſen wir aber als Aufgabe ſtellen, daß die Organiſation der Bildungsanſtalten den Uebergang von der mittleren zur rein wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe möglich mache.

Die polytechniſchen Schulen umfaſſen am meiſten die von uns bezeichneten Gegenſtände des Unterrichtes. Der Name

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Es iſt in der natürlichen Unvollkommenheit unſeres Erkennens gegründet, daß uns beides geſondert bleibt die Conſtruction von innen heraus und das einzelne äußere in der Erſcheinung. Alle Fortſchreitung in der Erkenntniß iſt nur eine Annäherung an die Identification beider Proceſſe. Die praktiſche Anſicht iſt, daß der Menſch es überall mit dem einzelnen zu thun habe im Leben, die Conſtruction von innen heraus ſei die Aufgabe der Wiſſenſchaft; für das Leben ſelbſt in ſeiner Geſtaltung reiche dann die Wiſſenſchaft nur dar die Mittel ſich über das einzelne leichter zu orientiren. — Die entgegengeſezte Anſicht iſt, daß das Weſen alles einzelnen doch nur die Art und Weiſe ſei wie es das allgemeine darſtellt; und das einzelne als ſolches nur aufzufaſſen, ſei nicht praktiſch ſondern rein empiriſch. Verſtanden werde das einzelne nur aus dem allgemeinen; daß man alſo wenn man die Intelligenz erregen wolle von der inneren Anſchauung ausgehen und das einzelne als Ergänzung und Ausfüllungsmittel gebrauchen müſſe. Wir müſſen vorzugsweiſe die lezte Anſicht uns aneignen; die Entwikklung der geiſtigen Functionen erfolgt unmittelbar nur bei der Conſtruction von innen heraus; auf dem entgegengeſezten Wege iſt ſie nur zufällig erreichbar. Aber dennoch iſt eben ſo gewiß daß gerade weil beide Proceſſe für uns noch nicht identiſch ſind und wir der Identification uns nur nähern, eine immer genauere Betrachtung des einzelnen auch immer tiefer in die Geheimniſſe der Conſtruction hineinblikken läßt, und daß alſo das einzelne und äußere nicht zu vernachläſſigen iſt. Dies gilt für alle Unterrichtsgegenſtände.

iſt gut gewählt. Sie ſollen keine andere Tendenz haben als alles zu umfaſſen was im Naturbildungsproceß des Volkes liegt; auf die Mannigfaltigkeit deutet das Wort hin, zugleich auch daß dieſe Mannigfaltigkeit nicht ein bloßes Vielerlei ſein möge das nur überliefert wird; denn die jüngere Generation ſoll nicht bloß dem gegenwärtigen Standpunkt gemäß erzogen werden, ſondern ſo ausgebildet daß ſie das Princip der Erweiterung und Verbeſſerung in ſich aufnehme und walten laſſe. Die Naturkunde iſt in dieſen Anſtalten ein beſonders hervorragendes Element. In Beziehung auf dieſes iſt es ein übler Umſtand, die Entwikklung der Anſtalten hemmend, daß der Zuſtand der Wiſſenſchaft noch ſo wandelbar und ſchwankend iſt. So haben in der Naturgeſchichte beſonders ſeit Linné die Syſteme ſo ſchnell gewechſelt daß man zweifelhaft ſein kann woran man ſich halten ſolle. Ebenſo in der Phyſik, in der Hypotheſen über die einzelnen Naturerſcheinungen neue Syſteme bildeten, wie z. B. die Hypotheſen über den Verbrennungsproceß das phlogiſtiſche und das antiphlogiſtiſche. Daher entſteht die Frage, mit welchem Syſtem ſoll man anfangen? Eine Entſcheidung die das eine vorzieht das andere in den Schatten ſtellt, wäre hier Willkühr. Es könnte als das höchſte und beſte das comparative Verfahren angeſehen werden, die Zuſammenſtellung der verſchiedenen Erklärungen, wodurch die Leichtigkeit entſteht ein Phänomen aus dieſer oder jener Hypotheſe aufzufaſſen. Da aber dieſes Verfahren doch ſich nicht unmittelbar an das Gebiet der Volksſchule anknüpft und zu weitgreifend ſein möchte: ſo wird man wenigſtens nicht von vorn herein den Unterricht darauf baſiren können, ſondern doch ein Syſtem wählen müſſen dem man ſich näher anſchließt. Die Rükkſicht welche man dabei würde zu nehmen haben, iſt dieſe, daß es kein antiquirtes ſei, auf welches man nichts mehr beziehen kann von dem was neuere Beobachtungen ergeben; es entſtehen durch Beobachtungen und Verſuche immer neue Aufgaben, alſo würde immer das Syſtem das in die Praxis aufgenommen iſt den Vorzug verdienen. Nur würde man doch, dem Kanon immer

an das wirklich gegebene anzuknüpfen folgend, unter mehrern Syſtemen dasjenige zu wählen haben welches das gegebene am meiſten berükkſichtigt und eine ſtufenweiſe Entwikklung darbietet, und das würde immer auch das nach innen ausgearbeitetſte ſein. Die comparative Zuſammenſtellung der wichtigſten Erklärungsarten ſchließt ſich leicht daran an.

Für den Unterricht in den fremden neuen Sprachen fehlt ein Anknüpfungspunkt, wenn man nicht die Mutterſprache zum Grunde legt; dies kann wenigſtens in Beziehung auf die germaniſchen Sprachen unbedingt geſchehen, und auch für die romaniſchen wird die Analogie mit der Mutterſprache vorzuziehen ſein; die Beziehung auf die alten Sprachen würde wenigſtens für dieſe mittlere Bildungsſtufe nicht ſo geeignet ſein, da es bei dem Erlernen der fremden Sprachen auf den Gebrauch im praktiſchen Leben abgeſehen iſt. Es kommt überdies in Betreff der romaniſchen Sprachen wenigſtens bei einem großen Theil der Jugend das unmittelbare Leben zu Hülfe; nicht nur Elemente dieſer Sprachen ſind in die Sprache des Lebens aufgenommen, beſonders im techniſchen, ſondern unmittelbares Verkehr in dieſen Sprachen iſt in manchen Kreiſen des geſelligen und gewerblichen Lebens etwas gewöhnliches. Je mehr der Unterricht in den fremden Sprachen auf das im gewöhnlichen Leben ſtets vorkommende ſich bezieht und von der Bildung der Säze ausgeht, und ſo bildend und zerlegend auf lebendige Weiſe die Regeln entwikkelt: deſto fruchtbarer wird er ſein und dem Erlernen der Mutterſprache ähnlich.

Wenn wir noch in anderer Hinſicht den Endpunkt dieſes Bildungscyklus ins Auge faſſen: ſo liegt in der Natur der Sache daß er nicht für alle derſelbe ſein wird. Wir müſſen wenigſtens

zwei Hauptabtheilungen

ſtatuiren. Die erſte Abtheilung wird dasjenige enthalten was ſich am unmittelbarſten aus der Volksbildung als deren bloße Erweiterung entwikkelt; die höhere Abtheilung ſchließt das frag-

mentariſche möglichſt aus, und umfaßt die einzelnen Diſciplinen in ihrem Zuſammenhange, jede von einem zuſammenfaſſenden Princip aus behandelt. Mit der unteren Stufe wird ſich ein großer Theil der Jugend begnügen, nämlich diejenigen die in das Geſchäftsleben ſo früh als möglich überzugehen genöthigt ſind; die durch Umſtände beſonders begünſtigten werden den ganzen Cyklus durchmachen. Jene werden weniger einen leitenden Einfluß auf das ganze ausüben, in der Mitte alſo ſtehen zwiſchen den in der Volksſchule gebildeten und den aus der höheren Abtheilung der Bürgerſchule hervorgehenden.

In neuerer Zeit hat man — und es iſt dies gewiß etwas ſehr wohlthätiges — eine Ergänzung verſucht durch die nachhelfenden Schulen, für ſolche beſtimmt die ſchon in das techniſche Leben eingetreten ſind. Freilich iſt die Zeit dazu ſehr beſchränkt, indeß liegt dieſem Verſuch doch ein ausgleichendes Princip zum Grunde, welches auf alle Weiſe zu beſchüzen iſt. Dieſe nachhelfenden Schulen ſind nicht nur denen förderlich welche die allgemeine Volksbildung genoſſen haben, und nun im mechaniſchen Geſchäftsleben ſich noch einen Theil der Kenntniſſe verſchaffen die den Cyklus des Unterrichtes der erſten Abtheilung der Bürgerſchule bilden: ſondern auch für diejenigen welche aus dieſer entlaſſen an der Bildung der höheren Abtheilung Theil nehmen wollen. Alle in denen etwas mehr Bildungsſtoff iſt als in der Schule in Thätigkeit geſezt werden konnte, werden weiter fortgeführt, ſo daß ſie nun zu der höheren Bildungsſtufe übergehen können. Offenbar aber werden auch dieſe Anſtalten nur Nuzen bringen wenn man abkürzende Methoden einführt. Es iſt die Hauptaufgabe der Pädagogik in unſerem Zeitalter, auf Zeit abkürzende Methoden bedacht zu ſein, aber ſo nur abkürzend daß ſie von richtigen Principien ausgehend die Gründlichkeit eher fördern als hemmen.

Charakteriſtik der Unterrichtsgegenſtände der Bürgerſchule in Beziehung auf ihren Umfang und Verlauf.

Alle Unterrichtsgegenſtände der mittleren Bildungsſtufe ſollen ſich extenſiv gar nicht, intenſiv nur dadurch von der Wiſſenſchaft unterſcheiden, daß es ihnen an der wiſſenſchaftlichen Begründung und Behandlung fehlt. Die mittlere Stufe ſoll das Fundament aller Bildung ſein die nicht auf dem höheren ſtreng wiſſenſchaftlichen Charakter beruht; ſie iſt nicht nur für den eigentlich ſogenannten Mittelſtand beſtimmt, ſondern erweitert ſich und greift hinein in die ſogenannten höheren Stände. Nämlich in einem Staate, wo es zwar noch einen angeerbten Unterſchied giebt, aber dieſer allein doch nicht entſcheidend iſt und nicht an ſich ſchon in jeder Beziehung berechtigt an der Regierung Theil zu nehmen, werden bei weitem nicht alle die durch ihre Geburt ſchon den höheren Ständen angehören, wenn ſie nicht Theil an der Regierung nehmen wollen, wozu eine höhere wiſſenſchaftliche Bildung unerläßlich iſt, ſich dieſe höhere Kenntniß aneignen; ſie werden alſo aus der mittleren Sphäre ihre Bildung entnehmen.

In Beziehung auf den Unterricht in der Mutterſprache werden wir gar keine Grenze zu ſtekken haben; er wird ſo weit als möglich ausgedehnt werden müſſen. Es ſoll die vollkommenſte Erkenntniß und Fertigkeit im Gebrauch derſelben erreicht werden. Auf der einen Seite wird ſich an dieſen Unterricht alle Productivität in der Mutterſprache ſoweit ſie nicht gerade wiſſenſchaftlich iſt anſchließen, auf der anderen Seite alles was Kritik iſt ebenfalls; und es werden die Principien der Interpretation hier mitzutheilen ſei. Wir ſezen alſo zwei Zielpunkte feſt, das vollkommene Verſtändniß deſſen was in der Mutterſprache wirklich lebt; die vollſtändige Fertigkeit, in dem Leben in welches die Ju-

gend übergeht, ſich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können.

Vollkommenes Verſtändniß deſſen was in der Sprache wirklich lebt, poſtuliren wir. Sie ſehen ein daß ich demnach die Kenntniß der älteren Sprachzuſtände ausſchließe; denn dieſe wird immer eine Sache der Gelehrten ſein. Nun kann man ſagen, das vollkommene Verſtändniß ſei nicht möglich ohne zugleich die Geſchichte der Sprache inne zu haben. Wir geſtehen zu, daß es allerdings einen innigen Zuſammenhang giebt zwiſchen den früheren und ſpäteren Sprachzuſtänden, und daß ein wiſſenſchaftlich vollkommenes Verſtändniß nur durch das geſchichtliche Zurükkgehen zu erreichen iſt; allein dies iſt eben rein wiſſenſchaftlich, hier aber auszuſchließen. In dem geſchichtlichen Zuſammenhang erſcheint die einzelne Sprache nur als ein Beiſpiel in Beziehung auf die geſammte Sprachwiſſenſchaft, als Comparation der wiſſenſchaftlichen Principien der Sprache, ganz in das wiſſenſchaftliche Gebiet hineingehörend. Für unſer Gebiet müſſen wir eine Grenze feſtſezen, nämlich dieſe, Alles was aus dem gegenwärtigen Zuſtande der Sprache verſtändlich iſt, das iſt als lebendig anzuſehen; von dem Punkt an wo unſere Sprache einen neuen Schwung genommen hat, ungefähr von der Zeit der Reformation an, iſt das für uns noch lebende in der Sprache zu rechnen. Vor dieſer Zeit wurde auch weniger in der Mutterſprache producirt. — Wollen wir uns nun eine vollſtändige Erweiterung des mittleren Bildungscyklus denken, ſo würden wir für den Sprachunterricht die allgemeine Literatur der Mutterſprache hineinzuziehen haben: an einzelnen Muſterſtükken müßte die Bildung unſerer Sprache zur lebendigen Anſchauung gebracht werden, und daran ſich anſchließen die Uebung in der Interpretation. Man könnte zweifelhaft ſein welchen Gang man hiebei zu wählen habe, ob man von den früheſten Erzeugniſſen unſerer Sprache bis zu denen der jezigen Zeit fortſchreiten ſolle, oder umgekehrt von der gegenwärtigen Zeit anfangen und dies dann durch ein allmähli-

ges Rükkwärtsgehen ergänzend. Allein bei einer ſolchen praktiſchen Behandlung aller Unterrichtsgegenſtände wie ſie auf dieſer Mittelſtufe nothwendig iſt, bei dem ganzen Gange der Bildungsweiſe iſt die Anknüpfung an die Gegenwart zunächſt immer das einfachſte und natürliche; denn es iſt immer das lebende und unmittelbar gegenwärtige was ſich ganz vorzüglich muß geltend machen für diejenigen die nach Vollendung ihrer Schulbildung unmittelbar in das praktiſche Leben übergehen. Das frühere ältere kann nur ſubſidiariſch eintreten als Vergleichungsmittel in Beziehung auf das gegenwärtige.

Der zweite Zielpunkt wäre eine vollkommene Fertigkeit ſich der Sprache zu bedienen. Hier ſcheint eine Grenze geſtekkt werden zu müſſen. Da der größte Gegenſaz in der Sprache der iſt zwiſchen Poeſie und Proſa, die Poeſie aber ein ſpecifiſches Talent vorausſezt, mit deſſen Entwikklung wir es auf dieſer Stufe gar nicht zu thun haben: ſo möchte man geneigt ſein die poetiſche Compoſition aus dem Kreiſe der Unterrichtsgegenſtände auszuſchließen. Allein als Subſidium für das Verſtändniß ſind die poetiſchen Compoſitionen von großem Werth: es würde nachtheilig ſein die Uebungen nicht zuzulaſſen. Nur muß dabei immer mehr auf die grammatiſche als auf die künſtleriſche Form geſehen werden, und wiederum mehr auf die künſtleriſche Form als auf den künſtleriſchen Gehalt. Wir ſind immer davon ausgegangen, daß es nicht rathſam ſei das receptive und productive ganz von einander zu trennen: ſo möchte es auch nicht möglich ſein eine vollſtändige Anſchauung auch nur zum Behuf des kritiſchen Verſtändniſſes in Beziehung auf die grammatiſche und künſtleriſche Form hervorzubringen ohne eigene ſelbſtändige Nachbildung in der Poeſie ſelbſt. — Was die proſaiſche Compoſition betrifft: ſo iſt hier wieder ein bedeutender Unterſchied in der Ausübung, der aber in dem Unterricht ſehr überſehen worden iſt, zwiſchen der vorher überlegten und ſucceſſive ausgebildeten Compoſition und der aus dem Stegreife. Der Gegenſaz iſt nur relativ; denn man mag ſich die Veranlaſſung

aus dem Stegreiſe zu componiren denken wie man will: ſo iſt es doch nie etwas abſolut momentanes. Bleiben wir beim natürlichſten ſtehen, beim Geſpräche. Wenn ein Geſpräch zu einer längeren Rede Veranlaſſung giebt: ſo wird während des Auffaſſens derſelben der hörende ſchon vorbereitet, die Rede des anderen iſt ſchon die Entwikklungszeit für die eigene Gegenrede; es iſt auch hier eine ſucceſſive Entwikklung, nur in engeren Zeiträumen. Sowie wir dies in das Auge faſſen, daß es bei der Uebung der Sprachfertigkeit auch auf die Virtuoſität im Geſpräch ankommt, und zugleich beherzigen was wir über den immer mehr ſich entwikkelnden bürgerlichen Einfluß des mittleren Standes geſagt haben: ſo erhellt die Wichtigkeit dieſes Unterrichtszweiges. Es kann der politiſche Einfluß nur in der Form gemeinſamer Berathungen ausgeübt werden; nur in dem Maaß als Fertigkeit der Rede vorhanden iſt, kann der Einfluß ſich geltend machen. Die Fertigkeit der Rede iſt aber nur da, wo man dem Gedankengange eines anderen genau zu folgen, das weſentliche herauszugreifen und daran den eigenen Gedankengang anzuknüpfen im Stande iſt. Als in Folge des Inſtaurationskrieges die Rede war von neuen Einrichtungen, und die Hoffnung einer neuen Geſtaltung der Verfaſſungsverhältniſſe Deutſchlands angeregt wurde, ſo daß man allgemeine Berathungen erwartete: da war die Meinung aller verſtändigen, daß es ſehr fehlen würde nicht an ſolchen die eine Einſicht in die Regierung des Staates, wol aber an ſolchen die nur einigermaßen das Geſchikk hätten in den öffentlichen Verhandlungen zu reden. Auf der einen Seite iſt überall wo entgegengeſezte Meinungen öffentlich beſprochen werden eine Neigung zur Leidenſchaftlichkeit, auf der anderen Seite eine Ungeübtheit in dem Gebrauch der Sprache. Es iſt natürlich daß Verſammlungen der Art im Anfange kein genügendes Reſultat geben können. In dem Entwikklungsgange der verſchiedenen Völker liegt es unwiderleglich, daß es Vermittelungen zwiſchen dem Volke und der Organiſation der Verwaltung, der Regierung, geben muß. Wenn auch für uns in der

gegenwärtigen Zeit die Hoffnung nicht erfüllt iſt, ſo iſt doch unausbleiblich daß öffentliche Verſammlungen der Volks-Repräſentanten conſtituirt werden.

Was nun den Gang der Uebung im Gebrauch der Sprache betrifft: ſo kommt es auf eine ſtufenweiſe Entwikklung an, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufaſſen, das weſentliche von dem zufälligen zu unterſcheiden, die Hauptglieder ſchnell zuſammenzufaſſen und wiederzugeben; dann aber die eigenen Gedanken darüber zu ordnen und mitzutheilen. Analytiſche Uebungen, Auseinanderlegen der Rede, Combination der Gedanken aufſteigend von einem engeren Gedankenzuſammenhange bis zu dem complicirteſten; damit verbunden Erregung der Mitthätigkeit aller anderen wenn Einer der unmittelbar thätige iſt, Benuzung und Leitung der Neigung den der ſeine Auffaſſungsweiſe darlegt und ſeine Gedanken mittheilt zu kritiſiren —: das ſind die beſten Mittel die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache hervorzurufen.

Nichts hält die allgemeine geiſtige Bildung ſo ſehr zurükk als dieſer Mangel an Geſchikk im Gebrauche der Sprache. Wenn wir auf den früheren Zuſtand unſerer Mittelſchulen zurükkſehen und beachten, wieviel Zeit auf die Erlernung der alten Sprachen verwendet, die Mutterſprache aber vernachläſſiget wurde: ſo müſſen wir es natürlich finden daß wir ein ungeſchikktes Volk geworden ſind. Eine Pedanterei mußte ſich ausbilden eben dadurch daß wir ſtolz wurden auf den Gebrauch dieſer alten Sprachen, deren Eigenthümlichkeit wir gar nicht anwenden konnten. Vergleicht man einen Deutſchen mit einem Franzoſen oder Engländer: ſo bietet ſich der größte Unterſchied dar. Franzoſen und Engländer ſind geübt in der Analyſe und Combination der eigenen Sprache, und wiſſen dieſer ſich in allen Lebensverhältniſſen geſchikkt zu bedienen. Auch den deutſchen Gelehrten iſt ſeit langer Zeit der Vorwurf gemacht, daß wenn ſie auch viel wüßten ſie doch nicht verſtänden dies von ſich zu geben.

Wenn gleich ich zugebe daß der Gegenſaz zwiſchen lange

vorher überdachter ſtufenweiſe hervorgebrachter und der unmittelbaren Production nur ein relativer iſt: ſo iſt der Unterſchied doch ein ſo bedeutender daß eine große Virtuoſität in jener mit einem gänzlichen Ungeſchikk in dieſer gepaart ſein kann; keinesweges kann das eine jemals das andere erſezen. Es iſt ein Uebel, daß in Beziehung auf beſondere Stände die öffentlich zu reden haben, ſo viele beſondere Uebungen noch nöthig ſind um ſich die Fertigkeit der freien Rede anzueignen, die jeder gebildete haben ſollte durch ſeine Schule.

Daraus erhellt die Nothwendigkeit des Unterrichts in der Mutterſprache, zugleich aber auch die einzig richtige Unterrichtsweiſe. Es iſt unbedingt erforderlich eine gleichmäßige Fortſchreitung der Uebung im ſchriftlichen Ausdrukk und in der unmittelbar mündlichen Production. Die unmittelbare Production darf in keiner Weiſe zurükkgeſtellt werden; im Gegentheil ſie iſt eigentlich bei weitem wichtiger als die ſucceſſive ſchriftliche, da ſie ja die allgemeiner und unmittelbarer im Leben vorkommende iſt. Zumal auf dieſer Stufe der Bildung wäre es das unzwekkmäßigſte, mehr Sorgfalt zu verwenden auf die Eleganz der ſchriftlichen Production als auf verſtändige klare Redeweiſe. Bei allen ſchriftlichen Productionen ſoweit ſie in das geſchäftliche Leben hineingehören fällt die Zierlichkeit hinweg; die Vorübungen für dieſes Gebiet beſonders ſind ziemlich unnüz. Dagegen kommt es darauf an, viele Vorübungen anzuſtellen in Beziehung auf das von uns ſo lange vernachläſſigte Gebiet der freien Rede.

Der Geſchichtsunterricht muß allerdings das mehr fragmentariſche, was er in der Volksſchule hatte, verlieren. Wir treffen überall den Gegenſaz zwiſchen alter und neuer Geſchichte an. Wo aber iſt der Grenzpunkt zwiſchen beiden? Je nach dem verſchiedenen Standpunkt von dem man ausgeht, wird die Grenze verſchieden angegeben. Das allgemeinſte iſt wol die neuere Geſchichte mit der chriſtlichen Zeit zu beginnen. Betrachten wir aber die praktiſche Richtung

die hier die Bildung nehmen ſoll: ſo kann man ſchwerlich ſagen, daß alles was innerhalb der chriſtlichen Zeit liegt ein gleiches Intereſſe und gleichen Einfluß habe auf die Bildung des gegenwärtigen Zuſtandes; und davon müſſen wir doch auch hier ausgehen, denn der geſchichtliche Zuſammenhang kann für den mittleren Bildungskreis nur in ſoweit von Wichtigkeit ſein und entwikkelt werden als es zum Begreifen der Gegenwart erforderlich iſt. Statt den Unterricht an jenen Gegenſaz der alten und neueren Zeit anzuknüpfen, werden wir eher ſagen können, es ergebe ſich als das natürliche eine allmählige Erweiterung der Behandlung je näher man den für die jezige Zeit einflußreicheren Momenten komme. Wir würden den Anfang des ſechzehnten Jahrhunderts als denjenigen Abſchnitt bezeichnen, von dem an der Geſchichtsunterricht auf der mittleren Bildungsſtufe dieſer erweiterten Behandlung unterliegt. Hieraus folgt ein beſtimmter Unterſchied des Geſchichtsunterrichtes in der Bürgerſchule und in der gelehrten Schule. In dieſer wird mit Recht der alten Geſchichte eine größere Bedeutung eingeräumt, ſchon wegen ihres Zuſammenhanges mit den alten Sprachen. In der mittleren Schule kann die Behandlung der älteren Geſchichte in gewiſſer Analogie ſtehen mit dem fragmentariſchen Charakter des Geſchichtsunterrichtes in der Volksſchule. Die neuere Geſchichte muß nachher ausführlich und pragmatiſch behandelt, und die Elemente müſſen genetiſch entwikkelt werden die den gegenwärtigen Zuſtand herbeigeführt haben. Dabei laſſen ſich aber dennoch verſchiedene Methoden denken; dem Zwekk des geſchichtlichen Unterrichtes aber am angemeſſenſten iſt die Anknüpfung an den geographiſchen. Ein klares Bild des gegenwärtigen Zuſtandes iſt zu entwerfen; dies iſt ohne geographiſche Grundlage nicht möglich. Dieſes Bild des gegenwärtigen Zuſtandes iſt das Princip der neuen Geſchichte, *) von ihm geht der Ge-

*) Vorleſ. 18²⁰/₂₁. Wenn es wahr iſt, daß jede geſchichtliche Ent-

ſchichtsunterricht aus. Wenn von einem früheren Abſchnitte die Rede iſt, ſo iſt gleichmäßig der lezte Moment einer Periode wieder das Princip von den man ausgeht um den ganzen Abſchnitt genetiſch zu entwikkeln. Eine Reihe von hiſtoriſchen Bildern die ſich an die Epoche machenden Punkte anſchließen, würde alſo im Geſchichtsunterricht auf dieſer Stufe zu geben ſein; ſo daß ſich an die Beſchreibung einer beſtimmten Zeit der erzählende Unterricht in der Geſchichte anknüpft;

---

wikklung nur in Bezug auf den Zielpunkt zu verſtehen iſt: ſo muß die ganze Geſchichte angeſehen werden als eine Veranſchaulichung davon, wie der gegenwärtige Zuſtand des menſchlichen Geſchlechtes geworden iſt. Nun aber geht die Geſchichte ſelbſt ſtoßweiſe und bietet uns Punkte dar welche im ganzen einen Stillſtand machen; dieſe müſſen eben ſo behandelt werden wie die Gegenwart. Jeder Theil der Geſchichte den man beſonders behandelt, ſei ein ganzes in ſich, Repräſentant des allgemeinen, eine klare Anſchauung gewährend, in großen Zügen die Herrſchaft des Menſchen über die Natur, das Verhältniß der einzelnen Völker untereinander, das politiſche Verhältniß d. i. das der Geſelligkeit und die intellectuelle Entwikklung darſtellend. Rükkwärtsſchreitend von der Geſammtanſchauung der Gegenwart, anfangend von dem was noch jezt real iſt, mit genauer Bezugnahme auf die Geographie die allgemeine Weltlage und die Abſtufungen der Cultur, gehe man von dem allgemeinen in das einzelne, dann wieder vorwärts ſchreitend. Es iſt offenbar daß die großen allgemeinen Vorſtellungen auch ein größeres Intereſſe darbieten als die Einzelheiten, und es iſt nur etwas verkehrtes z. B. die märkiſchen Kinder alsbald mit den alten Markgrafen von Brandenburg bekannt zu machen. — Auch bei dem Rükkwärtsſchreiten in das einzelne iſt dies einzelne doch immer in ſolcher Allgemeinheit vor Augen zu rükken daß Vergleichungspunkte da ſind. — Auch die ganze Art die Geſchichte einzutheilen muß ſich durchaus an das Bewußtſein des gegenwärtigen Zuſtandes anknüpfen. Hier tritt freilich ſogleich die Verwirrung zwiſchen dem natürlichen und politiſchen uns entgegen; die jezigen geſchichtlichen Ganzen ſind keinesweges durchaus natürliche: die Methode würde alſo falſch ſein, den Staat in welchem die Jugend lebt zum Mittelpunkt des Geſchichtsunterrichtes zu machen. Dies leitende Princip verzuläßt uns ſehr bald, weil alle jezigen Staaten erſt in neuerer Zeit zuſammengeklebt ſind. Soll die Gegenwart ſelbſt auf geſchichtliche Weiſe gefaßt werden: ſo ſind die gegenwärtigen chriſtlichen Staaten zuerſt als Einheit zu betrachten, ſie ſind das Centrum. Wie iſt nun dieſe Verbindung entſtanden? Wir kommen ſo zurükk auf den Anfang der modernen Geſchichte.

der erzählende Unterricht würde zugleich, indem man die Epoche machenden Punkte mit einander vergleicht, eine Combination zweier Bilder ſein. So wird das Augenmerk auf die Gegenwart feſtgehalten, zugleich auch die Beziehung auf das geographiſche und ethnographiſche. Wir haben alſo hier eine praktiſche im guten Sinne empiriſche und doch pragmatiſche Behandlung der Geſchichte, ſtreng geſchieden von der wiſſenſchaftlichen Behandlung im engeren Sinne, in keinem Zuſammenhange mit einem ſpeculativen Princip ſtehend.

In Beziehung auf den Unterricht in den verſchiedenen Zweigen der Naturkunde ſcheint ſich eine bedeutende Schwierigkeit darzubieten. Nämlich in der eigentlichen Naturlehre möchte wol wenig ausgerichtet werden können ohne Verſuche und Beobachtungen, und die Naturgeſchichte erfordert Vorzeigung der Gegenſtände ſei es in Natur oder in Abbildungen. Beides ſezt einen bedeutenden Apparat voraus, deſſen Beſchaffung in ſeiner Vollſtändigkeit für einen großen Theil dieſer Bildungsanſtalten über ihre Kräfte hinausgeht. So wenig ein Unterricht in der Geographie ohne Karten einen günſtigen Erfolg haben kann, ſo wenig ein Unterricht in der Phyſik ohne Experimente und in der Naturgeſchichte ohne Naturgegenſtände. Je mehr hier überall das Schema d. h. das allgemeine ſinnliche Bild, der ſinnliche Eindrukk die Hauptſache iſt: deſto weniger iſt der ſinnliche Anblikk zu entbehren. Wie es in der Naturlehre auf das Schema der Naturveränderungen ankommt, ſo in der Naturgeſchichte auf das Schema der Geſtaltung. — Es iſt oben ſchon geſagt, daß es nicht anders ſein kann als daß es auch auf der mittleren Bildungsſtufe eine große Mannigfaltigkeit der Begrenzungen geben muß. Wir haben im allgemeinen zwei Hauptabſtufungen feſtgeſezt, niedere und höhere Bürgerſchulen; die höchſten werden dann auch an eine günſtige Localität gebunden ſein, wo mit Leichtigkeit alle Subſidien herbeigeſchafft werden können.

Es wird alſo auch in Beziehung auf die Fülle des Apparates eine Verſchiedenheit eintreten; einige Anſtalten werden

reichlicher damit ausgeſtattet ſein. Je mehr Apparat aber eine Anſtalt herbeiſchaffen kann und zweckmäßig benuzt, deſto weiter wird ſie auch in die Kenntniß der Gegenſtände hineinführen können. Wo aber in einer Anſtalt weil die Mittel beſchränkt ſind nur ein kleiner Apparat angeſchafft werden kann, da wird es von Wichtigkeit ſein eine richtige Auswahl des Apparates zu treffen.

Es kann über dieſe Auswahl eine verſchiedene Anſicht geben. In der Volksſchule mußten wir das Princip aufſtellen, daß ſich aller Unterricht auf dieſem Gebiete zunächſt an die Umgebung anſchließe, nur ſubſidiariſch und complementariſch ſei ein Abriß des allgemeinen Erdbildes zu geben. Soll man nun auch in der Bürgerſchule, falls die Hülfsmittel nur ſehr beſchränkt ſind, auf dieſelbe Weiſe verfahren und nur das was ein Compendium der nächſten Umgebung bildet zuſammenbringen, alles entfernte fremde hinweglaſſend; oder ſoll man die Auswahl mehr auf eine allgemeine Ueberſicht berechnen und für jedes Naturgebiet das charakteriſtiſche wenn auch entfernte und fremde herbeiſchaffen? In der Volksſchule war Sinnesentwikklung die Hauptſache; auf der mittleren Stufe aber ſoll der Verſtand beſonders gebildet werden, und die Verſtandesentwikklung ſoll vorzüglich hervortreten um einen gewiſſen Complexus von Vorſtellungen feſtzuhalten und zuſammenhängende Anſchauungen hervorzubringen. Man kann alſo nicht im Zweifel ſein, wofür man ſich hier zu entſcheiden habe. So ſparſam auch immer die Hülfsmittel ſein mögen: der Apparat muß doch geeignet ſein eine zuſammenhängende Anſchauung darzubieten. Wenn nun ſolche Anſtalten auch nicht ein vollſtändiges naturgeſchichtliches Muſeum haben können: ſo ſollen ſie ſich doch auch nicht begnügen mit der Fauna und Flora der nächſten Umgebung; ſelbſt die ſpeciellſte Kenntniß des nahen und einheimiſchen reicht zur Bildung nicht hin, und gerade das was die nächſte Umgebung darbietet zu ſammeln, wird Lieblingsſache vieler Zöglinge ſein. Statt alſo die Mittel auf das

Anſchaffen einer vollſtändigen localen Fauna und Flora zu verwenden, wird es zwekkmäßiger ſein für Naturgegenſtände aus allen Fächern zu ſorgen, weil die Anſchauung des Naturzuſammenhanges die Hauptaufgabe iſt. — Schwieriger iſt es in Beziehung auf das eigentlich phyſikaliſche, wobei es nicht nur auf den Apparat, auf die einzelnen Inſtrumente, ſondern auch auf die Geſchikklichkeit in Anſtellung von Beobachtungen und Verſuchen ankommt. Nur wenige Lehrer möchten jezt im Stande ſein vollſtändig und geſchikkt dieſe Aufgabe zu löſen; nur nach mehreren Generationen der Lehrerbildung wird eine genügende Zahl von Lehrern auch für dieſes Fach ſich finden. Die Abſtufung gilt beſonders für das phyſikaliſche. Eigentlich ſind die weſentlichen Naturproceſſe auf welche ſich der theoretiſche Vortrag bezieht und an denen die Naturkräfte zur Anſchauung kommen, ſolche die beſtändig vor Augen liegen und von ſelbſt ſich darbieten. Ein mehr entfalteter Unterricht in dieſen Gegenſtänden würde natürlich auf den höheren Anſtalten dieſer Art ſtattfinden können. Da es an Lehrern die im Stande ſind den gründlichſten Unterricht hierin zu ertheilen oft fehlt, ſo iſt es nöthig auf dieſen Mangel beſonders die Aufmerkſamkeit hinzulenken. Ein ſolcher Mangel würde nicht vorhanden ſein, wenn man nicht die Phyſik allgemein für einen ſo ſehr aus dem Geſichtskreiſe der Maſſe entfernten Unterrichtsgegenſtand angeſehen hätte.

Häusliche Arbeiten für die Schule.

In der eigentlichen Volksſchule hatten wir den Grundſaz aufgeſtellt, daß ſie ſich nicht verlaſſen dürfe auf die Thätigkeit der Jugend außer der Schule, und daß eigentlich von häuslichen Arbeiten für die Schule nicht die Rede ſein könne. Gilt das nun auch für die Bürgerſchule? oder wenn es modificirt werden muß, wie ſoll dies geſchehen und in welchem Umfange können häusliche Arbeiten für die Schule aufgegeben werden? Wenn wir zuſammenfaſſen was auf der höchſten Stufe der

Bürgerſchule geleiſtet werden ſoll: ſo wird auch wenn man es in den abkürzenden Methoden weiter gebracht hätte, das volle Maaß der Zeit das man der Jugend bieten kann in Anſpruch genommen werden müſſen. Nun fragt ſich, ſoll und darf man noch einen bedeutenden Anſpruch machen auf die Zeit außer der Schule? Dieſer Gegenſtand, auch für die Gelehrtenſchulen von großer Wichtigkeit, muß aus einem doppelten Geſichtspunkt betrachtet werden, aus dem Geſichtspunkt der Lehrer und dem der Schüler. Macht man Anſpruch auf die Thätigkeit der Schüler außer der Schule, ſo daß die Producte des häuslichen Fleißes wieder vor den Lehrer kommen: ſo nimmt man entweder auch des Lehrers Zeit außer der Schule in Anſpruch, oder man hemmt den Fortſchritt in der Schule, indem zuviel Zeit des Schulunterrichtes für die Durchſicht der häuslichen Arbeiten verwendet wird. In Beziehung auf die Schüler iſt es ein ſehr mannigfaches Intereſſe was hier zur Sprache kommt. Wenn der Unterricht einen ſolchen Zuſchnitt hat daß die Jugend ſelbſt wenig producirt und mehr recipirt: ſo würde eine große lähmende Einſeitigkeit entſtehen, wenn nicht eine überwiegende Productivität dieſer Receptivität gegenüber träte; dieſe müßte dann in die Zeit außer der Schule fallen. Wollte man nun die ganze Zeit außer der Schule für die ernſte Beſchäftigung mit den Gegenſtänden des Unterrichtes anſprechen: ſo würde gar kein Spielraum für die freie Thätigkeit gelaſſen. Es iſt unbedingt nothwendig, daß der Unterricht in der Schule ſo eingerichtet werde daß das Gleichgewicht zwiſchen Receptivität und Productivität in der Schule ſelbſt hervortrete und daß beides ſich gegenſeitig unterſtüze. Nun iſt aber wahr, daß die Productivität in der Schule ſelbſt ſich nicht ſo entwikkeln kann wie außer der Schule, und daß durch jene nicht erreicht werden kann was durch dieſe erreicht wird. Denn jedesmal wenn ein falſcher Weg in der Schule ſelbſt von den Schülern bei ihren Arbeiten eingeſchlagen wird, muß der Lehrer wieder zurechtweiſend hinzutreten. Im Hauſe bei der Arbeit für die

Schule mehr ſich ſelbſt überlaſſen geht der Schüler auf dem angefangenen wenn auch falſchen Wege weiter fort; die Anſchauung eines ſolchen falſchen Weges und die Erfahrung des Mißlingens iſt etwas ſehr heilſames; die Schule kann dieſes in ſolchem Maaße nicht darbieten. Zur Selbſtkenntniß kann die Jugend nur gelangen durch eine Productivität in der ſie ſich ganz ſelbſt überlaſſen iſt; die Erfahrung des Mißlingens kann der Jugend nicht erſpart werden. Nun kommt noch dies hinzu. Es iſt etwas ganz anderes in einer großen Gemeinſchaft, in Gegenwart vieler, wo wenn auch Einer beſonders hervortritt die anderen in begleitender Productivität erhalten werden, thätig zu ſein, und etwas ganz anderes mit der Productivität im Leben ſelbſt. Die Productivität in der Gemeinſchaft allein wäre gar keine Vorübung für das praktiſche Leben, und eine ſolche Vorübung wird man doch gern in die frühere Lebenszeit legen. Eine Thätigkeit der Jugend außer der Schule in Beziehung auf die Unterrichtsgegenſtände iſt alſo nöthig. Die Aufgabe würde alſo dieſe ſein. Die Zeit welche man außer der Schule der freien Thätigkeit und dem Familienleben entziehen zu können glaubt, ſoll man zu einer productiven Thätigkeit benuzen, aber ſo daß der Lehrer ſo wenig als möglich genöthigt iſt außer der Schule die Zeit die ihm zur eigenen Vervollkommnung dienlich iſt zu opfern. Denn je mehr wir die Lehrer zu Knechten machen, deſto mehr mechaniſiren wir ſie, und ihre Lebendigkeit muß abnehmen.

Allgemeine Zuſäze.

Die verſchiedenen Abſtufungen der Schulen ſteigern nicht die beſtehenden Differenzen, ſondern erleichtern den Uebergang.

Man könnte ſagen, wenn ſchon beiläufig angeführt iſt daß aus der mittleren Bildungsſtufe auch ſolche hervorgehen wür-

den die an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten Theil nehmen, und darauf doch hingewieſen wird daß die Bildung als ein ausgleichendes Princip wirkt: ſo fragt ſich, ob es rathſam ſei einen ſo durchgreifenden Unterſchied der Bildung zu fixiren, daß die einen von der Kenntniß der alten Sprachen ausgeſchloſſen werden, die anderen ihre Bildung auf dieſelben gründen, und doch beide dann wieder vermöge ihrer Bildung der regierenden Klaſſe des gemeinſchaftlichen Lebens angehören ſollen. Es wäre etwas anderes wenn die alten Sprachen nur zum Grunde einer ſpeciellen Bildung gelegt würden, etwa für Philologen Theologen Juriſten, dieſe aber an der allgemeinen Bildung Theil nähmen und die allgemeine Bildung für alle eine gleiche wäre. Wenn aber, und das müſſen wir vorausſezen, die ganze Bildung in den Gelehrtenſchulen als auf den alten Sprachen ruhend angeſehen wird: ſo ſcheint der Unterſchied zu groß. — Ich möchte ſagen, wenn man alles was im Verlauf unſerer Unterſuchung über die Behandlung dieſer Differenz geſagt iſt, berükkſichtigt: ſo verſchwindet doch dieſer Schein. Der gründliche Sprachunterricht in der Bürgerſchule wird vermöge der comparativen Grammatik ein ſehr allgemeines Bildungsmittel, und der Unterricht in den alten Sprachen mag wo es erforderlich iſt leicht ſich anknüpfen laſſen. Und noch geringer wird der Unterſchied dadurch, daß in der ganzen Anlage die Leichtigkeit liegt aus dem einen Cyklus in den anderen überzugehen, und daß ein Parallelismus zwiſchen den Gelehrtenſchulen und den höheren Gewerbe- oder Real-Schulen ſtattfindet. Indem wir darauf hindeuteten, daß in den Bildungskreiſen mit denen wir es bisher zu thun hatten manche Abkürzungen und Erweiterungen nach Maaßgabe der Localität und der Bildungsmittel ſich denken ließen, haben wir ſchon den Uebergang aus einer niederen Sphäre in die höhere im Auge gehabt. Wir ſezen noch hinzu, daß der Eintritt in die unteren Bildungsanſtalten noch nicht entſcheidend iſt für die Berufsbeſtimmung. Dies wird

einleuchten wenn wir uns die verſchiedenen Bildungsſtufen in localer Beziehung gegenüberſtellen. Die Volksſchule iſt eigentlich für alle anfänglich bis auf die wenigen die von vorn herein ſchon an und für ſich für eine höhere Bildung beſtimmt ſind. Sie richtet ſich nach dem gemeinſamen Leben, wird daher eine Localanſtalt und ſchließt ſich an die bürgerliche Gemeinde. Immer wird das Maaß der politiſchen localen Zuſammengehörigkeit auch das Maaß für die Volksſchule ſein, und ſie erſcheint als Communal-Anſtalt. Die Bürgerſchule wird nur aus jeder Commune einen kleineren Theil aufzunehmen haben, in ihr werden aus mehreren Communen die Zöglinge zuſammentreten. Dieſe Schulen werden ſich alſo wie die Kreisſchulen verhalten und ſich alſo auch an die politiſche Abtheilung anſchließen. An der höheren Abtheilung des mittleren Bildungskreiſes werden im Verhältniß zur Geſammtheit noch viel weniger Theil nehmen können, in jedem einzelnen Kreiſe wird zwar eine Bürgerſchule der unteren Stufe aber nicht der höheren Stufe ſein können. Der Bezirk einer ſolchen höheren Bildungsanſtalt iſt alſo größer und nähert ſich einer größeren politiſchen Abtheilung. In dieſer Beziehung auf die Localität ſtellen ſich die höheren Bürgerſchulen und die wiſſenſchaftlichen, die Gelehrtenſchulen parallel neben einander. Wenn nun Kinder die für die höheren Bildungsſtufen beſtimmt ſind in die Volksſchule eintreten, ſo ſchadet das nicht: denn ſie werden dieſen Cyklus in Folge der Unterſtüzung im Hauſe ſchnell durchlaufen, und ſo zur rechten Zeit noch in die höheren Anſtalten eintreten können. Der Eintritt in die niedere Bürgerſchule wird ebenfalls nichts ausſchließen; denn jeder wird aus derſelben in die höhere Abtheilung oder auch in die Gelehrtenſchule übergehen können, wenn er Fähigkeiten hat. Und ebenſo wird der Uebergang aus der höheren Bürgerſchule in die Gelehrtenſchule ſich leicht ausführen laſſen. Es würde nur darauf ankommen daß der Uebergang durch äußere Umſtände, Termine zu Receptionen, erleichtert würde.

Auf dieſe Weiſe wird jedem Bedürfniß genügt, die Schule in ihren verſchiedenen Stufengängen nimmt auf die einmal beſtehende Differenz Rükkſicht, befeſtigt ſie jedoch in keiner Weiſe, ſondern zeigt ſich als das ausgleichende Princip.

Wenn die Localität der Schule die zeitweilige Entfernung aus dem Familienkreiſe nothwendig macht: wie iſt das Familienleben dann am beſten zu erſezen?

Auch ſchon in der unteren Abtheilung der Bürgerſchule kann die Jugend nicht aus einer und derſelben Localität ſein, viel weniger in der oberen. Es tritt eine Ungleichheit unter den Schülern ſelbſt ein: einige ſind aus demſelben Orte wo die Schule iſt, und haben daher ihr Familienleben; den anderen ſoll das Familienleben erſezt werden. Es laſſen ſich zwei Wege einſchlagen. Man kann nämlich ſagen, es ſei die Sache der Aeltern, Familien auszuwählen die ihre Kinder für die Schulzeit an dem fremden Ort gleichſam adoptiren. — Es kommt aber dieſes Verhältniß auch in Beziehung auf die Gelehrtenſchulen in Betracht, und die gewöhnliche Meinung war dann dieſe, es ſei die Sache des Gemeinweſens das richtige Auskunftsmittel zu treffen; von den Aeltern dies zu fordern ſei unbillig, da es ja den meiſten an jedem Anknüpfungspunkt in dem Ort wo die Schule iſt fehle; es ſei aber auch unrichtig eine einzelne fremde Familie ſubſtituiren zu wollen, da ja die Sorgfalt dieſer nie groß genug ſein werde. Die Schule müſſe alſo ſelbſt wieder Erziehungsanſtalt im engeren Sinne werden und ſich als Familie geſtalten.

Eigentliche Familienerziehung außerhalb des Schullebens iſt jedenfalls vorzuziehen. Wir haben ſchon bei der Volksſchule dafür uns entſchieden. Wiewol wir

Urſache hatten in der Mehrzahl der Familien deren Kinder der Volksſchule einverleibt werden, eine Unfähigkeit ſich viel mit der Jugend zu beſchäftigen und ſie im eigentlichen Sinne zu erziehen, vorauszuſezen; und wiewol die Nothwendigkeit einleuchtet, daß auch alles was außerhalb der Schule in das Gebiet der Sitte fällt, beachtet werden muß um durch den Einfluß der gebildeteren einen beſſeren Charakter in die unterſten Schichten der Geſellſchaft hineinzubringen: ſo ſagten wir dennoch, das Familienleben müſſe neben dem Leben in der Schule fortdauern, und es bleibe unter allen Umſtänden eine nothwendige Ergänzung der Schulbildung. Wenn nun in Beziehung auf die höheren Bildungsanſtalten ein anderes Verhältniß eintritt, und einige Aeltern ihre Kinder an einen fremden Ort zur Schule entlaſſen müſſen: ſo iſt es immer wünſchenswerth daß die Kinder wieder in ein Familienleben wenn auch ein fremdes eintreten.

Wenn die Verbindung der Aeltern mit einer Familie am Orte der Schule günſtig und die Einverleibung der Kinder in ein fremdes Familienleben Sache des Vertrauens iſt: ſo läßt ſich nichts dagegen einwenden. Die älterliche Liebe läßt ſich ja recht gut auf andere Kinder ausdehnen. Wenn aber eine ſolche Verbindung fehlt und die Aeltern der Zöglinge ein Verhältniß das Sache des Vertrauens ſein ſoll, an Anerbietungen knüpfen müſſen die oft nur auf pecuniäre Vortheile berechnet ſind: ſo muß die Schule die Vermittlerin machen und die Garantie übernehmen. Dann geſtaltet ſich das Verhältniß wieder zu einem Verhältniß des Vertrauens. Es muß dann ein gewiſſer Zuſammenhang ſein zwiſchen der Schule und dieſen Familien welche die Zöglinge in ihre Mitte aufnehmen, und es würde das eigene Intereſſe der Schule ſein, ſolche Familien zu wählen in deren Leben nichts iſt was die Ordnung der Schule aufheben könnte.

Wenn Lehrer der Schule Zöglinge in ihren Familienkreis aufnehmen: ſo geſtaltet ſich dies zu einem Verhältniß des Vertrauens, es iſt ein Privatverhältniß; oder es verbindet ſich da-

mit die Garantie der Schule: und in beiden Beziehungen fällt es unter die obige Kategorie.

Treten mehrere Lehrerfamilien zuſammen, eine größere Oeffentlichkeit, ein ganzes unter ſich bildend, ſo daß die einzelnen Zöglinge einzelnen Familien zugewieſen doch durch das gemeinſame Leben der Familien zu einem gemeinſamen Leben verbunden werden: ſo iſt das allerdings das ſchönſte und löſet die ſchwierige Aufgabe am vollſtändigſten. Allein verſchiedene Verſuche der Art ſind wieder aufgegeben worden, und es möchte auch wol zu den ſeltenſten Fällen gehören, wenn ein Verhältniß vieler Familien zu einander, durch und durch auf Vertrauen und Liebe gegründet, Achtung und Bewahrung der Familieneigenthümlichkeit und gleichmäßige Ausbildung eines gemeinſameren geordneten Lebens vorausſezend, längeren Beſtand haben ſollte.

Verhältniſſe gebieten es oft daß die Schule ſelbſt das Familienleben erſeze und Erziehungsanſtalt im engeren Sinne des Wortes werde. Dann fragt ſich nicht mehr, was das beſte ſei; ſondern wie das was das nothwendigſte iſt am zwekkmäßigſten eingerichtet werden könne.

Unvollkommen ſind jedenfalls ſolche Erziehungsanſtalten die den Unterricht und die Erziehung der Familie gleichmäßig übernehmen. Die durch Gewohnheit beſtehenden Anſtalten der Art ſind Nachkömmlinge der Kloſterſchulen; ſie können das Familienleben nicht erſezen, ſchon um deswillen nicht weil ihnen eine ganze Seite des Familienlebens fehlt, nämlich der Einfluß des weiblichen Geſchlechtes. Da aber die Localität, bürgerliche Einrichtungen, Vermächtniſſe und Stiftungen oft nichts anderes übrig laſſen als daß man die Schulen auch als öffentliche Erziehungsanſtalten benuzt: ſo kommt es darauf an, daß ſie ſo eingerichtet werden, daß der mögliche Nachtheil vermieden, der mögliche Vortheil erreicht werde.

Es iſt nie natürlich daß eine Menge junger Leute ſo eng zuſammenleben wie es in dieſen Anſtalten nothwendig iſt. Schäd-

liche Einwirkungen ſind jedenfalls zu erwarten, daher iſt die größte Vorſicht erforderlich.

Vor allen Dingen muß für eine beſtändige Aufſicht geſorgt werden, die aber nichts iſt als Aufſicht, keine Beſchränkung der Freiheit. Es iſt dies allerdings eine der ſchwierigſten Aufgaben, die einzelnen ſo im Auge zu behalten und ihnen doch die nothwendige Freiheit zu geſtatten, wie die Familie dies beides wenn ſie richtig organiſirt iſt gleichmäßig leiſtet. Die Löſung iſt aber nicht unmöglich; und wenn ſie gelingt, dann haben ſolche Anſtalten dies für ſich, daß ſich ſchon früh das für das ganze Leben nothwendige Bewußtſein entwikkelt, daß der einzelne in eine große Organiſation ſich fügend etwas von ſeiner Willkühr aufgeben muß.

Mit dieſer Aufſicht iſt zu verbinden eine natürliche im gehörigen Maaß anreizende nicht körperliche Ueberreizung und Anſtrengung hervorbringende Lebensweiſe, die eine aus der Ordnung hervorgehende Liebe zur regelmäßigen Thätigkeit erregt und befördert. Eine ſolche Lebensweiſe und eine beſtändige aber natürlich ſich bildende Aufſicht wird auch am geeignetſten ſein den heimlichen Sünden, zu denen, wie manche wol mit Unrecht behaupten, in ſolchen Anſtalten die Neigung nicht auszurotten ſein ſoll, entgegenzutreten.

Soviel irgend möglich iſt muß die öffentliche Erziehungsanſtalt die Vortheile welche das Leben in der Familie gewährt zu erſezen ſuchen. Zwar iſt das ſchon ein günſtiges Verhältniß, daß die Zöglinge gewöhnlich erſt in den Jahren aus der Familie in die öffentliche Anſtalt übergehen, wo der Einfluß der Mutter das nothwendige geleiſtet haben ſoll, der Einfluß der anderen weiblichen Familienglieder aber, namentlich der Geſchwiſter, theils nicht mehr theils noch nicht ſeine volle Kraft hat, weil in dieſem Alter in den beiden Geſchlechtern die Neigung entſteht ſich von einander zu ſondern. In ſofern bauen ſolche Anſtalten auf etwas natürliches fort. Allein die Familie bietet doch auch den Kindern, wenn ſie in dieſem Alter ſtehen das die zweite Periode umfaßt, Gelegen-

heit dar in das geſellige Leben einzutreten. Es iſt dies wenn es auf die rechte Art geſchieht ſehr vortheilhaft und ein Vorzug der Familie vor den größeren Anſtalten, weil daraus die Gewohnheit und die Leichtigkeit entſteht ſich in Geſellſchaftsverhältniſſe zu fügen. Nur nachtheilig kann es für die männliche Jugend ſein, wenn die Bildungszeit zumal auch in den ſpäteren Jahren ſie zu ſehr dem geſelligen Leben in größeren Familienkreiſen entfremdet. Dieſen Nachtheil kann man nur vermeiden wenn man den Zöglingen geſtattet außerhalb der Anſtalt Familienverbindungen anzuknüpfen und fortzuſezen, in denen ihnen die Möglichkeit gegeben iſt ſich für das geſellige Leben vorzubereiten; nur muß dann dafür geſorgt werden, daß dieſes Leben außer der Anſtalt nicht zur Unordnung Zerſtreuung und Eitelkeit Veranlaſſung gebe. Uebrigens iſt auch am allerwenigſten zu überſehen, daß wenn auch der Umgang mit Familien nur in den engſten Schranken gehalten wird, zur Ausbildung der Geſelligkeit die öffentlichen Erziehungsanſtalten in Folge des Zuſammenſeins einer größeren Menge, namentlich bei den gymnaſtiſchen Uebungen, Vortheile darbieten die keine einzelne Familie gewähren kann. Die Entwikklung der Eigenthümlichkeit wird in hohem Grade durch dieſes auch geſellige Zuſammenſein befördert, zumal wenn man erſt dahin wird gekommen ſein, was man bis jezt noch immer geſucht hat zu verhüten, gegenſeitige Communication zwiſchen denen die in den Anſtalten und denen die in der Familie leben zu eröffnen. Die zu große Abgeſchloſſenheit der Jugend in ſolchen Anſtalten in dieſer Beziehung iſt ein trauriges Reſiduum der Kloſterſchulen. Der Mißbrauch kann durchaus den Gebrauch nicht aufheben; dies gilt auch hier. Und wenn man nur eine wirklich liebevolle Aufſicht führt und eine väterliche Vorſicht, fern von einem beſtimmten pedantiſchen Formenweſen, beobachtet: ſo wird der Vortheil ſich ohne die ſonſt gewöhnlichen Nachtheile erreichen laſſen. — Ferner bietet das Familien-

leben, zumal wenn wir mehr auf das Ende der zweiten Periode ſehen, einen anderen Vortheil, der in Beziehung auf die Löſung der Aufgabe, daß die Unterordnung und die Entwikklung der Selbſtändigkeit ſich nicht ausſchließen, ſondern ein allmähliger Uebergang von jener zu dieſer ſich bilde, von großer Wichtigkeit iſt. Es hat dies zwar keine Beziehung auf die Schule, in der ein rein geſezmäßiger Zuſtand iſt; aber um ſo mehr hat es ſeinen Ort im übrigen Leben. Es muß allmählig eine freiere Dispoſition über ſich ſelbſt, ein Nachlaſſen des abſoluten Gehorſams eintreten. In der Familie macht ſich das von ſelbſt. Wenn Knaben im Uebergange zum Jünglingsalter in einem Hauſe ſind, ſo werden auch in der Regel jüngere Kinder da ſein über welche ſie Autorität geltend machen. Wie aber in den öffentlichen Anſtalten? Es werden Eintheilungen nöthig ſein, entweder ſo daß die im Alter gleichen beiſammen ſind, oder ältere und jüngere, jene auf dieſe wirkend. Das erſte hat für ſich daß die am meiſten einander gleichen auch am wenigſten in ſchwer auszugleichende Verhältniſſe kommen werden; bei verſchiedenem Alter dagegen können ſchwer zu ſchlichtende Differenzen eintreten. Auf unſerem Gebiete jedoch darf man auch das ſchwerere nicht ſcheuen. Es giebt Anſtalten wo eine Nachahmung des Familienlebens, jüngere und ältere Zöglinge zu einem gemeinſchaftlichen Leben in kleineren Kreiſen vereinigt, ſehr übertrieben worden iſt: dadurch iſt die Analogie mit der Familie nur zerſtört. Wenn eine Anſtalt hierin ſich nicht die gehörige Freiheit läßt das nähere Zuſammenſein der Jugend mit Einſicht nach den individuellen Verhältniſſen umzuändern: ſo wird ſie nie ihren Zwekk erreichen. Iſt die Einrichtung getroffen daß die älteren mit den jüngeren zuſammenlebend über dieſe die Aufſicht führen: ſo können jene ihr Anſehen mißbrauchen, Willkühr üben, dieſe ſich einſchüchtern laſſen. In ſolchen Fällen muß eine Aenderung des Verhältniſſes eintreten, zugleich aber auch, da eine fehlerhafte Geſinnung zum Grunde liegt, auf dieſe eingewirkt werden. — Legt man dagegen den Typus der Gleichheit über-

all zum Grunde, ſo werden ſich doch wieder Differenzen entwikkeln. Es gehört zum Charakter der Jugend das Anerkennen jeder größeren geiſtigen Kraft, und ſo bilden ſich unter den zuſammenlebenden Autoritäten. Die urſprüngliche Einrichtung wird alſo ganz gleich ſein. Ob ſich aber die Differenzen in einem größeren oder kleineren Maaße bilden, dies hat Einfluß auf das Verhältniß der Jugend ſelbſt. Will man dieſe Differenzen benuzen und den Nachtheil vermeiden, dann muß jedesmal ſo oft das Bedürfniß eintritt das Verhältniß verändert werden können. Nichts kann nachtheiliger ſein als eine willkührliche oder auf mechaniſche Weiſe feſtgeſezte Unterordnung des einen Theils der Jugend unter den anderen. Man muß die Differenzen die ſich von ſelbſt bilden ſo lange und in ſoweit gewähren laſſen als ſie ſich in ihrer Reinheit erhalten; auf der anderen Seite iſt ſchon aus dem in der Schule herrſchenden Princip natürlich daß es ein anvertrautes Anſehen geben kann, welches denen die ſich von Seiten ihrer Sittlichkeit auszeichnen ertheilt wird. Aber nie darf dies als allgemeines und geſezmäßiges fixirt werden, ſondern jedesmal muß in den einzelnen Fällen die übertragene Autorität als eine den beſonderen Verhältniſſen entſprechende gehandhabt werden. Eine geſezmäßige Autorität der einen über die anderen iſt eine Verrükkung des natürlichen Verhältniſſes, nicht mehr Nachahmung der Autorität welche in der Familie die älteren Kinder über die jüngeren haben. Hält man dies feſt, ſo wird man alle ſich ſelbſt bildenden Verhältniſſe zum Vortheil der einzelnen benuzen können. Die Form aber die hiebei zum Grunde liegen muß iſt die völlig freie Diſpoſition, ob man die gleichen zuſammenſtellen will, oder ältere und jüngere verbinden.

Privatunterricht.

Wenn wir uns nun die Jugend in ſolchen Anſtalten denken oder in ihrer Familie lebend: iſt es wol zu geſtatten daß neben dem Unterricht in der Schule die Zöglinge in einzelnen

Gegenſtänden noch beſonders unterrichtet werden? Sieht man den ganzen öffentlichen Unterricht als Erſaz des häuslichen an: ſo unterliegt es lediglich der Beſtimmung der Aeltern, was die Kinder lernen ſollen. Wenn wir aber davon ausgehen, daß die Schule nicht eine Sache der Noth mehr iſt, ſondern die Beziehung auf das gemeinſame Leben in welches alle eintreten werden die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände ſchon beſtimmt: ſo ſieht man, daß die Unterrichtsanſtalten in Beziehung auf Hülfs- oder Nebenunterricht mit zu beſtimmen ein Recht haben müſſen. Jedenfalls werden Uebungen, Wiederholungen außer der eigentlichen Schulzeit fallen; denn wollte man auch dieſe in die Schulzeit hineinziehen, ſo müßte das Lehrerperſonal ein größeres werden. Wenn demnach Hülfsſtunden nothwendig werden: ſo wird zwar für die Kinder die in der Familie leben den Aeltern die Wahl derer welche den Unterricht im Hauſe leiten zuſtehen; aber es muß doch hierin Maaß gehalten werden: es darf nicht das richtige Verhältniß zwiſchen Arbeit und Spiel aufgehoben werden, und eine gewiſſe Communication zwiſchen den Aeltern und Lehrern in der Schule wird ſtattfinden müſſen. Es iſt ein großer Nachtheil wenn die Aeltern die Kinder mit Privatunterricht überladen. Ebenſo iſt es nur ein nothwendiges Uebel wenn in den Erziehungs- oder Penſionsanſtalten ſelbſt die Zöglinge auf Verlangen der Aeltern außer der Schulzeit oder wol gar außer der Anſtalt ſelbſt noch beſonderen Unterricht genießen ſollen den andere nicht genießen können: dies ſtört mannigfach das reine Verhältniß, und darf nie begünſtigt werden.

III. Die wiſſenſchaftliche Bildungsſtufe.

Die Beſtimmung der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe.

Wir ſchließen uns an das frühere an, daß aus dieſer Bildungsſtufe diejenigen hervorgehen ſollen die da-

zu geeignet und beſtimmt ſind, in der Generation der ſie angehören als leitende aufzutreten, und zwar in den verſchiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wiſſenſchaft und der Tradition der Kenntniſſe, und in der Kirche. Es muß ſich nun ermitteln laſſen was hiezu gehört. Wir haben zu dem Ende an den Anfangs- und Endpunkt anzuknüpfen, und füllen den Raum dann aus.

Der Anfangspunkt der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe.

Es iſt ſchwierig den Punkt mit Beſtimmtheit zu bezeichnen auf welchen zurükkgegangen werden muß um die wiſſenſchaftliche Bildung anknüpfend an früheres anzufangen. Wir haben dieſe Stufe, die dritte, die wiſſenſchaftliche genannt, in ſo fern die Wiſſenſchaft der Complex der Principien, die dritte Stufe aber der Ort iſt wo man die Principien auffinden und anwenden lernen ſoll. Hätten wir geſagt, der Ort wo die Principien mitgetheilt werden: ſo konnte daran ein Mißverſtändniß ſich knüpfen. Es giebt hier keine Mittheilung; Mittheilung der Principien beruht nur auf Autorität, dieſe hat in der Wiſſenſchaft keine Geltung, nur eigene Ueberzeugung. Dieſe kann nur von innen heraus kommen, alſo die Principien müſſen eigentlich ſelbſt gefunden werden.

Auf die Frage, wo wir nun anknüpfen ſollen, giebt es keine einfache Antwort. Die Antwort beruht auf den verſchiedenen Anſichten von den zu bildenden überhaupt; ſie muß daher verſchieden ausfallen. Nimmt man an, daß ein angeſtammter Unterſchied ſei zwiſchen denen welche die leitenden Principien erzeugen und anwenden, und den geleiteten: ſo würde der Anfangspunkt der pädagogiſchen Thätigkeit überhaupt auch der Anfangspunkt einer verſchiedenen Behandlung ſein müſſen. Wenn man aber von der Vorausſezung ausgeht, daß die

Differenz ſich erſt allmählig entwikkelt, und daß die Wahl des Berufs nur in Folge der Uebereinſtimmung und der Ueberzeugung der Erzieher und der Zöglinge erfolgen kann: ſo tritt der Anfangspunkt der verſchiedenen pädagogiſchen Thätigkeit erſt ſpäter ein. Die erſtere Anſicht findet in dem geſchichtlichen Gebiet auf welches wir Rükkſicht nehmen keine Geltung mehr; die geſchichtliche Entwikklung ſpricht für die zweite Anſicht. Es iſt jezt nur noch von einer angeſtammten Ungleichheit in Beziehung auf die Leitung des Staates die Rede; unſere Geſammtaufgabe kann dadurch nicht alterirt werden, und nur zum großen Nachtheil wird es gereichen wenn für die leitenden die Nothwendigkeit im Beſiz der leitenden Principien der Erkenntniß zu ſein geläugnet wird. Nehmen wir alſo an, daß nicht vom erſten Anfangspunkt der pädagogiſchen Thätigkeit an diejenigen unterſchieden werden können die einen ſolchen Beruf in ſich haben, ſondern daß die Unterſcheidung erſt allmählig ſich ergeben kann: ſo entſteht die Frage, wann ergiebt ſie ſich? Wenn es ſich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen die ſchon früher aus der Volksſchule und der niederen Bürgerſchule in die mechaniſche Gewerbsthätigkeit übergehen, gemeinſchaftlich in der höheren Bürgerſchule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieſes Cyklus entſchieden würde, welche in die Geſchäftsthätigkeit übergehen könnten, und welche für die wiſſenſchaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: ſo wäre das das ſicherſte, und es würde dann das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft. Je länger das Zuſammenleben dauert, deſto gründlicher kann Beobachtung angeſtellt werden; je länger das gemeinſchaftliche Fortſchreiten genährt wird, zu deſto ſicherer Selbſtkenntniß kommt die Jugend; deſto feſter würde alſo auch die Ueberzeugung und die Uebereinſtimmung ſein, deſto ſeltener würde die Nothwendigkeit eintreten daß Individuen die wiſſen-

ſchaftliche Bahn in Folge ihrer Untüchtigkeit nach großem Zeitverluſt verlaſſen.

Aber iſt dies nun auch ausführbar? Um dieſe Frage zu beantworten müſſen wir wie bisher den Anfangspunkt ſo nun den Endpunkt der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe ins Auge faſſen. Läßt ſich innerhalb des Zeitraumes vom Endpunkt der realen Bildung bis zum Endpunkt der pädagogiſchen Einwirkung überhaupt, wo eine vollſtändige Selbſtändigkeit eintritt, die ganze Aufgabe löſen? Wir können a priori keine entſcheidende Antwort geben, ſondern müſſen auf den gegebenen Zuſtand zurükkgehen. Mancherlei Beſchränkungen ergeben ſich daraus. Nach vollendeter Erziehung beginnt die eigene Thätigkeit im öffentlichen gemeinſamen Leben, im Staatsdienſt, in der Wiſſenſchaft und ihrer Mittheilung, im Dienſt der Kirche. Die ſelbſtändige Thätigkeit erfordert aber wiederum wenn man von den Principien hergekommen iſt, in Beziehung auf das poſitive, die individuellen beſtimmten Zuſtände, eine Vorübung der man auch Raum gönnen muß. Wenn nun die Rükkſicht auf die Bildung eines eigenen Hausſtandes und auf Vermögensverhältniſſe wünſchenswerth macht daß auch die Vorübung auf den Berufszweig innerhalb des angegebenen Zeitraumes vollendet werde: ſo muß entweder die allgemeine Bildungszeit oder die Vorübungszeit auf den ſpeciellen Beruf abgekürzt werden. Geht man davon aus, daß Theorie und Praxis im Gegenſaz ſtehen: ſo wird man ſagen, Die allgemeine Bildung hat es mit der Theorie zu thun und entfernt ſo ſehr von der Praxis daß es ſchwer iſt an dieſe wieder zu gewöhnen; geht man aber davon aus, daß die Theorie das innerſte der Praxis, dieſe bloß Ausdrukk jener iſt: ſo kann man ſagen, Wenn die allgemeine Bildung wahrhaft vollendet iſt, wird von ſelbſt die Praxis ſich finden. Wenn diejenigen denen von Seiten der Geſammtheit die Leitung der pädagogi=

ſchen Thätigkeit anvertraut iſt, der erſten Anſicht ſind: ſo verkürzen ſie die Zeit der allgemeinen Bildung, und ſuchen der Praxis ſchon Raum zu verſchaffen innerhalb der eigentlichen Bildungszeit; die allgemeine Bildung wird dann ſehr leicht durch die enge Beziehung auf die Anwendung alterirt. Wenn ſie die andere Anſicht haben: ſo ſuchen ſie der Theorie überwiegend Raum zu verſchaffen, die Zeit für die allgemeine Bildung auszudehnen und dieſe ſelbſt rein zu halten; dann erhebt ſich aber oft eine Oppoſition von Seiten der Geſchäftsführenden und die Klage daß keine Tüchtigkeit für den Beruf entwikkelt werde. So giebt es immer zwei Parteien die ſich um den Raum ſtreiten, und daher ſo oft entgegengeſezte Maximen in dem Erziehungsweſen und in der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten.

Können wir nun von unſerm Standpunkt aus hierüber entſcheiden? Wir haben zweierlei woran wir anknüpfen. Wir ſagten erſtens, Es müſſe immer ein Gleichgewicht ſein zwiſchen Receptivität und Productivität. Die Productivität iſt nun aber immer Praxis ſchon; je mehr jenes Gleichgewicht da iſt, deſto mehr wird der Gegenſaz zwiſchen Theorie und Praxis ſchwinden. Zweitens, Die Jugend müſſe ſo erzogen in das Leben eintreten daß ſie die Aufgabe des Lebens erkenne und löſe, und daß in ihr, wenn auch in verſchiedenem Grade, die Fähigkeit liegen müſſe den gegebenen Zuſtand zu verbeſſern. Die Theorie hat alſo ihren beſtimmten Ort auch im ganzen Leben, vorzugsweiſe da wo eine leitende Thätigkeit ſtattfindet. Wenn nun in der Erziehungszeit die Theorie und Praxis in dem Grade verbunden werden in welchem Productivität mit Receptivität verbunden iſt; und wenn eine auf das theoretiſche und das Erkennen gerichtete Productivität nicht im Gegenſaz ſteht mit einer an beſtimmte Bedingungen gebundenen Praxis: ſo würde von unſerm Standpunkt aus die Zeit für die allgemeine Bildung in keiner Weiſe zu beſchränken ſein, aber es würde auch die nothwendige Zeit für die

ſpecielle Vorbereitung in Beziehung auf den Beruf zu gewähren ſein, und nur auf ihr nothwendiges Maaß gebracht, je mehr die allgemeine Bildung ſelber ihren Zwekk erreicht hätte.

Eine Abkürzung der Bildungszeit zu fordern mit Rükkſicht auf das verſchiedene Maaß der äußeren Güter — das iſt ein beſchränkendes Princip; und wir müſſen ſagen, wenn wir auf unſere vorliegende Aufgabe, die leitenden Principien in eine ganze Generation hineinzubringen und ihnen Kraft durch ihre Organe zu verſchaffen, ſehen, es ſei ein unwürdiger Zuſtand der Geſellſchaft der dies beſchränkende Princip feſthält. Man hat dies auch ſtets als ein Uebel angeſehen und ihm abzuhelfen geſucht. Der bedrängende Impuls geht von dem Zuſtande der Familie aus. Das Gegengewicht iſt ein zwiefaches. Einmal iſt ein beſtimmtes Alter feſtgeſezt, in welchem erſt geſtattet iſt in vollkommener Selbſtändigkeit aufzutreten zur Leitung der öffentlichen Angelegenheiten: dadurch werden diejenigen die durch äußere Umſtände beſchränkt ſind eine ſo lange Zeit ihrer Bildung zu widmen, ausgeſchloſſen. Sodann hat man geſagt, Wenn der Fall häufig eintritt daß beſonders befähigte Individuen nicht Mittel haben: ſo erfordert der Gemeingeiſt ihnen zu Hülfe zu kommen. Alle öffentlichen Beneficien haben hierin ihren Grund. Beide Maaßregeln, nicht im Widerſpruch ſtehend, können ſich ſehr gut unterſtüzen. Die erſte iſt ein abhaltendes Princip und nothwendig indem ein Andrängen entſteht von ſolchen die nicht vollkommen qualificirt ſind. Die andere, unterſtüzendes Princip, iſt nothwendig damit nicht die vollkommen befähigten verhindert werden die angemeſſene Bildung ſich zu erwerben um mit ihrer Intelligenz dem gemeinſamen Leben zu dienen. Auf dieſe Weiſe wird es möglich ſein für die allgemeine Bildung und die Vorbereitung auf den Beruf die nothwendige Zeit zu gewinnen; und die allgemeine Formel welche wir in Beziehung auf den Anfangs- und Endpunkt aufſtellen, iſt dann dieſe, Die wiſſenſchaftliche Bildungsſtufe beginne ſobald ſich die Be-

fähigung der Individuen ſicher manifeſtirt hat; ihre Dauer ſei nicht beſchränkt, ihr Endpunkt nicht bedingt durch äußere Umſtände.

Wir würden nun die wiſſenſchaftliche Bildungsſtufe conſtruirend ſagen, ſie ſeze die reale Bildung voraus; ihr erſtes Stadium ſei die allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung und zwar als ein ganzes für ſich, ihr zweites Stadium als ein beſonderes umfaſſe die zum Theil ſchon über die Erziehung hinausgehende Vorbereitung für das Berufsleben.

Vergleichen wir dieſe Conſtruction der höheren wiſſenſchaftlichen Bildung mit der Praxis, ſo finden wir eine bedeutende Differenz. In Deutſchland wenigſtens iſt die wiſſenſchaftliche Bildung in drei Stadien vertheilt: nämlich die allgemeine Bildung hat ihren Ort in den Gymnaſien und Univerſitäten, und daran ſchließen ſich einzelne Inſtitute für die Vorbereitung auf den ſpeciellen Beruf. Die Gymnaſien enthalten eigentlich eine Tradition der wiſſenſchaftlichen Kenntniſſe, aber ohne die Principien der Wiſſenſchaft. Dieſe Principien der vorher auf traditionelle Weiſe gelehrten Wiſſenſchaften und die Anwendung ſind das Object der Univerſitätsſtudien, und daran ſchließt ſich an die theoretiſche Vorbildung für die verſchiedenen Zweige des öffentlichen Lebens, das Studium der ſpeciellen poſitiven Wiſſenſchaften; die praktiſche Vorbildung wird theils in beſonderen Inſtituten theils im Berufe ſelbſt gewonnen. Statt der von uns conſtruirten zwei Theile finden wir in der Praxis drei. In anderen Ländern fehlt eigentlich das Mittelglied die Univerſitäten, und es iſt dann auch eine Dichotomie, aber in der Art daß die Anſtalten welche unſern Gymnaſien entſprechen die wiſſenſchaftliche Tradition enthalten, und darauf folgen unmittelbar Specialſchulen zur Vorbereitung auf die einzelnen Fächer des Berufslebens; ihnen iſt in der Regel ein Vortrag über die wiſſenſchaftlichen Principien zugeſellt, und an die theo-

retiſche Bildung ſchließt ſich die praktiſche an. Dies iſt die überwiegend franzöſiſche Form.

Bei uns hat ſich auf der einen Seite immer mehr die Anhänglichkeit an die einmal beſtehende Einrichtung firirt, auf der anderen Seite iſt immer mehr eine Hinneigung zu jenen Specialſchulen entſtanden, alſo ein Kampf zwiſchen beiden Formen. Dieſe Differenz hat ihren Grund in dem verſchiedenen Werth der auf die wiſſenſchaftlichen Principien in ihrer Anwendung und — was damit zuſammenhängt — auf die alten Sprachen als das geſchichtliche Fundament unſerer Cultur gelegt wird: deſto größer iſt die Vorliebe für die Univerſitäten; je weniger man die wiſſenſchaftlichen Principien und das geſchichtliche Fundament ſchäzt: deſto größere Vorliebe für die Specialſchulen.

Aber auch dieſe Differenz zeigt ſich in der Praxis noch, daß diejenigen Anſtalten welche eigentlich zur wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe vorbereiten, die Gymnaſien, gar nicht einen beſtimmten Gegenſaz zu den Realſchulen bilden. Die Realbildung wie wir ſie conſtruirt haben exiſtirt gar nicht in dieſer Allgemeinheit, und nur etwa ſeit achtzig Jahren hat man Verſuche gemacht ſie allgemeiner zu fördern. Die Gymnaſien waren die allgemeinen Schulen für alles was über die Trivialſchule, die allgemeine Volksſchule hinausging, und hienach iſt ihre Conſtruction zu beurtheilen. Es konnten die ſpeculativen Elemente nicht aufgenommen werden, geſchichtliche Tradition war die Hauptſache. In den niederen Klaſſen, in denen ſeltener aus den höheren Ständen Zöglinge waren, hatte reine Elementarbildung ihren Ort; aus ihnen gingen diejenigen hervor die in die mechaniſchen Gewerbe, aus den mittleren diejenigen die in die höhere Gewerbsthätigkeit eintreten wollten; in den höchſten Klaſſen war die eigentliche Vorbereitung auf die wiſſenſchaftliche Laufbahn: und hier ward auch erſt wenigſtens der Verſuch gemacht die wiſſenſchaftlichen Principien mitzutheilen, freilich auf ungenügende Weiſe, indem man glaubte daß die ſogenannte Logik dem Zwekk entſpreche.

Die Gymnaſien in unſerer Zeit ſind weſentlich auf gleiche Weiſe conſtruirt, nur daß mehr und mehr die Philoſophie aus ihnen verwieſen iſt, und daß andere Anſtalten ihnen zur Seite getreten ſind, welche für Gewerbsthätigkeit auszubilden beſtimmt ſind. Aber ſie ſtimmen auch der Hauptſache nach überein mit der von uns conſtruirten realen Bildungsſtufe; der Unterſchied beſteht darin, daß in den Gymnaſien die alten Sprachen in dem Grade bevorzugt werden in welchem die realen Kenntniſſe zurükktreten.

Wenn nun die Gründung von Realſchulen eine allgemeine Ausdehnung gewinnt, ſo werden wir nebeneinander haben Realſchulen und Gymnaſien, vollkommen parallel laufend. Dann aber wird auch in den meiſten Fällen eine ſehr zeitige Sonderung derer die dem höheren Gewerbsleben und der Wiſſenſchaft ſich widmen wollen ſtattfinden müſſen. Nur dann wenn es gelingt in kürzerer Zeit als bisher die Realkenntniſſe und die Sprachen mitzutheilen, ſo daß alſo die Methode gleich kunſtgemäß für den Cyklus der Real= und Gymnaſialkenntniſſe entwikkelt würde, möchte eine Zuſammenziehung der Realſchulen und Gymnaſien eintreten; es würde der Theil der Jugend welcher die wiſſenſchaftliche Laufbahn durchmachen wollte, nachdem er in Gemeinſchaft mit den übrigen die Bildung der höheren Bürgerſchule genoſſen hätte, in beſonderen Anſtalten welche zwiſchen der höheren Bürgerſchule und der Univerſität liegen für die Univerſität vorbereitet werden. Je gründlicher die allgemeine Bildung in der Bürgerſchule ertheilt worden wäre, deſto weniger würde es der der Wiſſenſchaft ſich weihenden Jugend an realen Vorkenntniſſen fehlen an welche die ſpeculative Bildung könnte angeknüpft werden; je abgekürzter die Methode für die Tradition der Realkenntniſſe und das Studium der Sprache wäre, deſto leichter würde es ſein nach dem Ausſcheiden aus der höheren Bürgerſchule die hiſtoriſche und linguiſtiſche Vorbildung zu den Univerſitätsſtudien ſich anzueignen. Auf dieſe Weiſe tritt dann die Sonde=

rung der für das Geſchäftsleben und für die Univerſität beſtimmten ſpäter ein.

Die neuen Elemente der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe, in ſo fern ſie Vorbildungsmittel zum Verſtändniß der Principien der Wiſſenſchaft ſind.

Wir haben zunächſt diejenigen Elemente der Unterrichtsgegenſtände, welche zu den auch in der Bürgerſchule zu behandelnden und auf der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe nothwendig mitzutheilenden oder doch vorauszuſezenden hinzukommen müſſen, zu bezeichnen.

Zwei Geſichtspunkte werden uns dabei leiten. Nämlich erſtens, Der Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten ſezt ein tieferes geſchichtliches Leben voraus. Denn um in einem höheren Sinne die Zukunft aus der Gegenwart zu conſtruiren, muß man die Gegenwart aus der Vergangenheit conſtruirt haben. Zweitens, Der Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten ſezt eine tiefere ſpeculative Bildung voraus. Denn um die Zukunft aus der Gegenwart zu conſtruiren und dieſe aus der Vergangenheit, muß man die richtige Idee des guten und wahren an und für ſich haben; dies iſt die ſpeculative Seite.

Bei der vorigen Bildungsform gingen wir von der Anſicht aus, Hauptrichtung ſei auf das allgemeine Verkehr, Geſchichts- und Sprachkenntniß ſei nöthig, aber mehr in Beziehung auf das was unmittelbar die Gegenwart betrifft. Auf der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe ſind die neuen Elemente Ergänzung deſſen was auf der vorigen Stufe bloß relativ gegeben war zu ſeinem ganzen Umfang; alſo Studium der Geſchichte an und für ſich ohne einſeitige Relativität auf die Gegenwart, jedoch ohne das Verſtändniß der ſpeculativen Principien vorauszuſezen; ebenſo Erweiterung der Sprachkunde. (Hiſtorie und Philologie.)

Das Geſammtgebiet der Unterrichtsgegenſtände der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe innerhalb der zweiten Periode.

Der Sprachunterricht. Umfang der Sprachſtudien. Die Praxis hat die Erweiterung der Sprachkunde auf die alten klaſſiſchen Sprachen beſchränkt, und zwar weil dieſe das hiſtoriſche Fundament unſerer Bildung ſind. Sprachkunde an ſich, abgeſehen von dieſer hiſtoriſchen Beziehung, zur Vorübung auf das Verſtändniß der ſpeculativen Principien, ſo daß alſo die Erweiterung des Sprachunterrichts eine ganz allgemeine wird und ſo umfaſſend daß die Differenz der Formation der Sprachen überhaupt in den Kreis des Unterrichtes gezogen wird, iſt in der Praxis ohne Anerkennung geblieben. Die Theorie kann ſagen, Wenn die Sprachkunde zugleich ſoll Grundlage und Vorübung ſein zum Auffaſſen ſpeculativer Principien: ſo wird erfordert werden daß die weſentliche Verſchiedenheit die ſich in der Entwikklung des Sprachvermögens gezeigt hat, in ihrem ganzen Zuſammenhange mitgetheilt werde. Sagt man, die beiden klaſſiſchen Sprachen ſeien beſonders tauglich, die Kenntniß anderer Sprachen nicht nothwendig: ſo iſt dies zu einſeitig ausgedrükkt. Die ſemitiſchen Sprachen ſind von weſentlicher Differenz in der Conſtruction der Sprache; man ſehe nur auf den Unterſchied wie in ihnen das materiale, und das was bloß Form der Sprache iſt, geſondert iſt, wozu in den klaſſiſchen Sprachen kaum ein leiſer Anklang iſt. Ebenſo in der chineſiſchen Sprache *), wo der Hauptunterſchied zwiſchen Nomen und Verbum auf ganz

*) Wilhelm von Humboldt — über die Kawi-Sprache auf der Inſel Java, nebſt einer Einleitung über die Verſchiedenheit des menſchlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geiſtige Entwikklung des Menſchengeſchlechts — ſagt mit Beziehung auf die im Chineſiſchen ſtreng geregelte Conſtruction, gemäß der das grammatiſche Verhältniß des einzelnen Wortes oft nur durch ſeine Stellung bedingt iſt, daß die chineſiſche Sprache ein Muſter logiſcher Präciſion iſt.

andere Weiſe gefaßt iſt, bietet ſich uns dar eine ganz eigenthümliche abweichende Form der Entwikklung des Sprachvermögens. Wenn die Vergleichung der zum indogermaniſchen Sprachſtamme gehörenden Sprachen mit dem ſemitiſchen Sprachſtamm und den oſtaſiatiſchen Sprachen ganz aus dem Auge gelaſſen wird: ſo wird der Geſichtskreis ſehr beſchränkt, und es fehlt an einer Anſchauung, die dem Verſtändniß der ſpeculativen Principien überaus förderlich iſt. Freilich wenn die Methode nicht abgekürzt wird, ſo iſt an eine ſolche Erweiterung nicht zu denken. Sieht man allein auf das was wir als den erſten Geſichtspunkt von dem aus das Geſammtgebiet der Unterrichtsgegenſtände für die wiſſenſchaftliche Bildung conſtruirt werden muß, aufgeſtellt haben: ſo wird die Kenntniß der Sprachen welche die Wurzel unſerer ganzen Bildung geworden ſind, hinreichen; faßt man aber auch den anderen Geſichtspunkt in das Auge, von der Vorausſezung ausgehend daß es auf die ſpeculative Bildung ankommt: ſo würde das Sprachſtudium die von uns angedeutete Ausdehnung gewinnen müſſen. Specielle Kenntniß des Materials der Sprachen in ihrem ganzen Umfange würde dazu nicht erforderlich ſein, ſondern es käme nur auf das Studium der Form und der Conſtruction der Sprachen der Hauptgebiete an.

Man hat oft gefragt, ob nicht unſere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden, und ob nicht alſo die altdeutſche Sprache ein weſentliches Element der Bildung ſei. Indeſſen wenn wir die Sache unparteiiſch betrachten, iſt nicht zu verkennen daß in Beziehung auf das gegenwärtige öffentliche Leben die alte Literatur unſeres Volkes viel weniger von Bedeutung iſt als die römiſche und griechiſche. Eine ſolche Allgemeingültigkeit wie dieſe wird das Studium des Altdeutſchen ſchwerlich erringen, ſondern immer mehr in das Gebiet des ſpeciellen fallen und mehr der eigentlichen Philologie vorbehalten bleiben.

Ebenſo iſt auch ſchon hie und da der Verſuch gemacht neben den klaſſiſchen Sprachen die hebräiſche Sprache

als allgemeinen Unterrichtsgegenſtand zu behandeln. Viel heilſames läßt ſich hieraus aber nicht erwarten, da es ja ſelbſt bei den Theologen mit dieſer Sprachkenntniß eigentlich immer noch nicht ſo recht gehen will. Die hebräiſche Sprache als ſpecieller Gegenſtand des Unterrichtes gehört nicht in den Kreis der allgemeinen Bildung, ſondern in ein techniſches Gebiet; wol aber gehört ſie ihrem Typus nach den Sprachgebieten an, deren Studium im allgemeinen und großen wir zum Object der Gymnaſialbildung gemacht haben.

Methode des Sprachunterrichts. Alles todte und alle Fortſchreitung der Art daß eine Menge materieller Kenntniſſe abgeſehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgetheilt wird, muß vermieden werden. Beim Studium der alten Sprachen darf kein anderer Weg eingeſchlagen werden als der den wir mit Beziehung auf die Mutterſprache und die neueren Sprachen überhaupt vorgezeichnet haben. *)

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Nur unmethodiſch würde es ſein die fremden alſo auch die todten Sprachen wie die Mutterſprache durch die unmittelbare Uebung im Leben erlernen zu laſſen. Bei der unmethodiſchen Erlernung der Mutterſprache wird die Intelligenz gewekkt, nicht bei einer fremden Sprache ebenſo, wo der Menſch ſchon dieſen Fortſchritt der geiſtigen Entwikklung gemacht hat, den er nicht noch einmal machen kann. Die fremde Sprache verglichen mit der Mutterſprache iſt in ihrer Eigenthümlichkeit aufzufaſſen und von innen heraus zu conſtruiren. Hiebei iſt zweierlei zu beobachten, nämlich 1. das Weſen der Sprache überhaupt, welches alle Sprachen gemein haben; 2. das poſitive in der zu erlernenden Sprache, dasjenige was wir ſeinen inneren Gründen nach gar nicht erforſcht haben und rein nur von außen erlangen können. Soll die Erkenntniß eine lebendige ſein, ſo muß ſie aus dieſen beiden Elementen zuſammengeſezt ſein; jedes von beiden muß auf ſeine natürliche Art erworben werden, nämlich das eine auf dem Wege der Conſtruction von innen heraus, das andere auf dem Wege der Anſchauung. Aber auch hier können zwei Methoden ſtattfinden, je nachdem man das eine oder das andere unterordnet: nämlich man kann mit dem äußeren anfangen, oder damit daß man den inneren Zuſammenhang zuerſt erklärt. — Womit ſoll der eigentliche Unterricht beginnen? Geſezt es ſei im Sprachgebiete eine Maſſe des äußeren ſchon gegeben: die Conſtruction von innen heraus würde dann nichts anderes ſein als die Anſchauung von der Natur und dem Verhältniß der verſchiedenen Redetheile untereinander;

Die genaue Berükkſichtigung dieſer Regel wird von weſentlichem Einfluß auf die Entſcheidung der

---

dieſe iſt nur zu gewinnen durch Entfaltung des organiſch einfachen in der Sprache d. h. des Sazes, aber bezogen auf alle verſchiedenen Modificationen die dieſer erlangen kann, wenn er in ein Verhältniß zu anderen Säzen geſtellt wird. Man muß alſo hier Identität und Gegenſaz zur Anſchauung bringen, und wie die Mannigfaltigkeit des Verhältniſſes der Säze untereinander nur von der Anſchauung der Totalität des Denkens aus in ihrer ganzen Fülle kann aufgeſtellt werden, ſo bereitet ſie auch vor zu einer ſolchen Anſchauung. Zunächſt ſieht man natürlich auf die Elemente eines Sazes, auf Haupt- und Zeitwort, Subject und Prädicat. Was der Zögling ſchon mitbringt, die Maſſe des äußeren einer Sprache, giebt zugleich Gelegenheit zu zeigen wie Säze eingeſchoben oder wie ganze Säze als Subject oder Prädicat betrachtet werden können. Hierin iſt etwas allgemeines für alle Sprachen, aber bis in das innerſte in jeder Sprache anders modificirt. Das äußere jeder Sprache bedingt dies. Es möchte nun wol das richtige ſein auf comparative Weiſe bei der Conſtruction von innen heraus das äußere poſitive der zu erlernenden Sprache zum Leiter zu machen. Stets kommt es darauf an, das ſpecifiſche im Bau einer Sprache aufzufaſſen, und dies läßt ſich erreichen in Beziehung auf die logiſche Seite der Sprache, wenn nur die Formation des Sazes in einer Sprache erſt verſtanden iſt, auf comparativem Wege. Und das würde das allgemeine überwiegend ſein. Ueberwiegend poſitiv würde dann die etymologiſche Seite der Sprache ſein. Jede hat nämlich auch einen beſonderen Körper, die Wörter. Hiezu gehört 1. die Art wie aus den einzelnen Stämmen ganze Familien von Wörtern durch conſtante Geſeze gebildet werden, ſo daß was zum Stamm des Wortes hinzukommt ſeine Beziehung hat zu dem Verhältniß in welchem das neue Wort zum Stammwort ſteht, wie dies bei dem abſtracten den Adjectiven und Zeitwörtern der Fall iſt. Je mehr ſolcher verſchiedenen Wörterfamilien aufgeſtellt werden in denen ſich das Verhältniß zum Stammwort auf beſtimmte Weiſe offenbart: deſto mehr kommt die Sprache in ihrem Bau zur Anſchauung. Das zweite, was ſchon entfernter liegt und weniger nothwendig iſt für alle Stufen des Sprachunterrichts, iſt die Zuſammenſtellung der Wurzelwörter ſelbſt nach den Analogien der Bedeutung und des Tones, um dadurch von der Art wie die einfachen Laute in der Sprache gebraucht werden wenigſtens eine Ahndung zu bekommen. Wenn nun ſchon auch die etymologiſche Seite der Sprache ſich in jedem Saz zur Anſchauung bringen und comparativ auch hier allgemeines ſich entwikkeln läßt: ſo herrſcht doch zuviel Willkühr in Rükkſicht des etymologiſchen als daß irgend abſolut allgemeines aufgeſtellt werden könnte, und immer wird zur Einſicht in das etymologiſche der Sprache die Anſchauung des äußeren in ſeiner ganzen Man-

Frage ſein, wann der Unterricht in den alten Sprachen beginnen könne. Wir haben den Anfangspunkt ſehr ſpät geſezt, gehen aber dabei von der Vorausſezung aus, daß der methodiſche Unterricht in den alten Sprachen, wenn allen Anforderungen in Betreff der Organiſation der verſchiedenen Bildungsſtufen genügt werden ſolle, nicht früher beginnen könne, daß aber eine Vorbereitung auch auf dieſen Unterricht füglich in eine frühere Zeit zu verlegen ſei. Nämlich das bloß mechaniſche wird ſich bedeutend leichter erlernen laſſen in den Jahren der Jugend wo Spiel und Ernſt noch nicht auseinander treten. Eine Beſchäftigung mit ſolchen Einzelheiten, faſt ganz den Charakter des Spieles noch an ſich tragend, wird in dieſer frühen Lebenszeit ganz an ihrer Stelle ſein. Darin liegt aber noch kein Grund die alten Sprachen in die Volksſchule aufzunehmen; es wird nur in den beſonderen Fällen wo eine wiſſenſchaftliche Laufbahn ſchon

nigfaltigkeit, alſo das poſitive, der geeignetere Wege ſein. — Wir kommen nun zur muſikaliſchen Seite der Sprache. In dem Saz iſt ſtets auch auf den Rhythmus, die Betonung, die Euphonie zu achten. Zunächſt bietet ſich dar die verſchiedene Geltung der einzelnen Elemente, der relative Gegenſaz der Länge und Kürze, Betonung, Tonloſigkeit, ſodann Wohllaut. Der Sinn für das rhythmiſche und melodiſche der Mutterſprache muß ſchon in den Kinderjahren geſchärft ſein. — Daß der Gegenſaz des betonten und tonloſen in genauem Zuſammenhange ſteht mit der logiſchen und etymologiſchen Seite der Sprache, ſieht jeder; der Unterſchied der Betonung iſt von Einfluß auf die einzelnen Gedanken einer Rede, modificirt dieſe mannigfach; aber ebenſo iſt die Rükſicht auf Rhythmus und Euphonie beſtimmend für die Art wie Beugungs- und Vermehrungsſilben gebildet werden. Zuſammenſtoßungen von Lauten, durch das conſtante Bildungsgeſez der Sprache geboten, werden modificirt weil das muſikaliſche es verlangt. Hier tritt die größte Differenz uns entgegen in den einzelnen Sprachen; denn in jeder Sprache giebt es eigenthümliche Zuſammenſtellungen der Laute je nachdem des Volkes Sprachwerkzeuge gebildet ſind. Dies, die Naturſeite jeder Sprache überwiegend betreffend, geht aber ſchon über die Grenzen des Schulunterrichtes hinaus. Aber immer iſt die Betrachtung des muſikaliſchen auch in Beziehung auf das Verſtändniß des Baues der Sprache ſehr wichtig, weil alle Eigenheiten und Ausnahmen von den Sprachregeln von hier aus begriffen werden können.

früh angedeutet iſt und die nächſten Verhältniſſe eine ſolche Vorübung geſtatten, dieſe mehr ſpielende Einübung des mechaniſchen eintreten können. Wenn man glaubt das wirkliche Studium der alten Sprachen ſehr früh anfangen zu müſſen, ſo hängt dies mit einer verwerflichen Methode zuſammen.

Wenn nun in ſo ſpäter Zeit, wo der Unterricht in der Mutterſprache ſchon vorausgegangen und das Verſtändniß der Sprache und eigene Productivität in der Sprache bis zu einem gewiſſen Grade der Vollkommenheit entwikkelt iſt, das Studium der alten Sprachen beginnt: dann iſt dadurch ſchon viel gewonnen für dieſe Sprachen, und die Methode wird eine wahrhaft lebendige gründliche und doch abgekürzte ſein. Haupt- und Zeitwort kann man zwar tabellariſch, aber weil immer gleich mit der Anwendung verbunden, lebendig mittheilen und zum unmittelbaren Gebrauch; das mehr receptive, die Analyſis der Säze, und das mehr productive, die Compoſition derſelben nach den vorliegenden Sprachformen, iſt zu verbinden.

Aber eben ſo wichtig für das Fortſchreiten in dem Studium der alten Sprachen iſt die aufgeſtellte Regel; und wie dieſe ſelbſt ihre nähere Erläuterung und die Frage nach der richtigen Methode ihre Erledigung findet durch die Entſcheidung der Frage über den Anfangspunkt, ſo noch mehr durch die Entſcheidung der Frage über das Fortſchreiten. Man hat geglaubt, es ſei in der Beſchäftigung mit den alten Sprachen gar kein Fortſchritt möglich wenn nicht beſondere Gedächtnißübungen angeſtellt würden. Von dieſer Anſicht aus iſt gegen die allgemeine Regel mannigfach gefehlt worden. Es giebt uns dies Gelegenheit dieſen Gegenſtand, die Gedächtnißübungen, worüber wir bei der Volksſchule ſchon ſprachen *), aber ſo daß wir den Faden liegen ließen, von neuem aufzunehmen. Die reinen Gedächtnißübungen bei denen das aufzufaſſende eigentlich ganz gleichgültig iſt, ſind offenbar auch etwas todtes. Es ſcheint immer ein Mangel an Vertrauen auf

*) S. 404.

die Zweckmäßigkeit der Auswahl der Unterrichtsgegenſtände und der Methode zum Grunde zu liegen, wenn man beſondere Gedächtnißübungen für nöthig hält. Man hat dabei eine doppelte Abſicht, das Gedächtniß als beſonderes Vermögen bis zu einem gewiſſen Grade der Fertigkeit zu entwikkeln, eine Leichtigkeit des Feſthaltens der in den Lehrcyklus gehörenden Gegenſtände hervorzubringen. Betrachtet man das Gedächtniß als beſonderes Vermögen: ſo muß dies allerdings mit allen anderen geiſtigen Vermögen gleichmäßig entwikkelt werden, und ebenſo wird niemand läugnen daß das was gelehrt wird müſſe behalten werden. Allein es läßt ſich wol zwiſchen der Operation des Auffaſſens der Vorſtellungen und des Feſthaltens derſelben kein weſentlicher beſtimmter Unterſchied finden. Man ſagt, das Auffaſſen ſei ein momentanes, das Feſthalten ein dauerndes. Aber alles was man bewirken kann um das Feſthalten hervorzubringen, iſt doch nur wieder ein momentanes Auffaſſen. Es iſt zwar eine ſehr gewöhnliche Erfahrung, daß es Individuen giebt die ſchwer auffaſſen aber dann das einmal aufgefaßte ſicher feſthalten, und umgekehrt; dadurch iſt aber nicht ein beſtimmter Unterſchied im Gedächtniß ſelbſt angezeigt, ſondern nur daß es Menſchen giebt die ſchwerer auffaſſen aber beharrlich ſind und Intereſſe an einem Gegenſtande behalten, und andere die leichter auffaſſen aber weniger beharrlich ſind. So kommt denn alles darauf an, daß nur momentan aufgefaßt werde; aus dieſem momentanen Auffaſſen verbunden mit fortdauerndem Intereſſe entſteht dann das Feſthalten, das Gedächtniß. Das Feſthalten iſt nothwendige Folge des Intereſſes an einer Sache, das Gedächtniß ſelbſt iſt nichts anderes als das momentane Product des natürlichen Intereſſes. Man kann zwar von dem Beſtreben ausgehen, der Jugend eine Virtuoſität im mechaniſchen Feſthalten beizubringen, welche man für deſto größer hält je langweiliger der Gegenſtand ſelbſt iſt. Es iſt aber dies ein reiner Mechanismus ohne Liebe zur Sache, und hierin liegt eben der Geſichtspunkt von dem aus die einſeitige Behauptung aufgeſtellt iſt, daß ein

ſtarkes Gedächtniß und eine ſtarke Urtheilskraft ſelten zuſammengehen. Iſt Gedächtniß bloß der mechaniſche Proceß des Auffaſſens und Feſthaltens: ſo kann es freilich nur ſtark werden auf Unkoſten der anderen lebendigen geiſtigen Vermögen. Sagt man aber, daß das Gedächtniß das Intereſſe an dem Gegenſtande, nicht Mechanismus ſei: ſo leuchtet ein, daß jeder eine Fertigkeit des Feſthaltens bekommen wird für diejenigen Gegenſtände mit denen er ſich aus Intereſſe beſchäftigt. Wo man über Schwäche des Gedächtniſſes klagt, da ſollte man dies als einen Charakterfehler anerkennen; ſchwache Menſchen, zerſtreute, die nie bei der Sache ſind, wie ſie nicht mit Bewußtſein auffaſſen, ſo können ſie auch nicht feſthalten. Wenn es nun auch in Beziehung auf die todten Sprachen unumgänglich nothwendig iſt daß das Auffaſſen ſo bald als möglich in ein Feſthalten übergeht, zumal da dieſer Unterrichtsgegenſtand mehr nur in den Lehrſtunden vorkommt und weniger in dem gemeinſamen Leben außer der Schule: ſo wird doch dies am beſten und ſicherſten durch eine zweckmäßige Methode des Sprachunterrichtes überhaupt ſich erreichen laſſen. Gehen wir von dem Kanon aus, daß nur mit einem lebendigen Element der Unterricht anfangen dürfe, in der Sprache mit dem Saz; und daß von dem einfachſten allmählig bis zu dem complicirten nur fortzuſchreiten ſei; daß das Studium der alten Sprachen, das comparative Studium des geſammten Sprachgebietes im allgemeinen und der Mutterſprache und einiger neueren Sprachen im beſonderen vorausſezend, durch gegenſeitige Beziehung erleichtert werde; daß, wie in der Volksſchule ſchon als nothwendig aufgeſtellt wurde, in den Pauſen zwiſchen kleineren und größeren Abſchnitten Wiederholungen und Zuſammenfaſſung ihre Stelle finden; daß endlich die Verbindung der Analyſis mit der Compoſition, die Receptivität mit der Productivität gleichmäßig fortſchreiten müſſe: ſo wird ſich von dem Auffaſſen aus ſchon von ſelbſt das Feſthalten ergeben, beſondere Gedächtnißübungen werden nicht nöthig ſein. Mechaniſche Gedächtnißübungen ſtehen in Analogie mit den Strafen. So wie man

ſich zum Ziel ſezen muß die Strafe überflüſſig zu machen, ſo ſind auch dieſe mechaniſchen Gedächtnißübungen hinwegzuſchaffen.

Die Methode wird ſich uns noch klarer ergeben wenn wir auf das Ziel des Studiums der alten Sprachen hinſehen. Abgeſehen von der Behandlung des geſammten Sprachſtudiums in Beziehung auf das ſpeculative, alſo einfach auf das unmittelbar praktiſche geachtet, Wie weit ſoll das Studium der alten Sprachen getrieben werden? Es könnte der Kanon daß Receptivität und Productivität in Gleichgewicht ſtehen müſſen, Veranlaſſung zu der irrigen Meinung geben, daß jeder eben ſo gut müſſe griechiſch und lateiniſch ſchreiben können wie verſtehen. Wir haben demnach über das Verhältniß zwiſchen Productivität und Receptivität auf dieſem Gebiete noch eine nähere Erläuterung zu geben. Im Anfang muß die Productivität mit der Receptivität vollkommen im Gleichgewicht ſtehen; von dem Punkte an wo man ſich mit der Literatur eines fremden Volkes beſchäftigt und dieſelbe ſich anzueignen beſtrebt, wird die eigene Productivität zurükkgedrängt; ſie wird allerdings fortgeſezt, aber nur als Ergänzung Wiederholung und als ein Mittel um das Feſthalten des individuellen in jedem Sprachgebiete zu erleichtern. Wir tadeln keinesweges die Uebungen im Schreiben des Griechiſchen und Lateiniſchen, ſezen ihnen aber eine Grenze. Sie dauern ſo lange fort als das Auffaſſen der Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit noch währt. Aber ſobald dies ſo weit ſchon vollendet iſt daß man im Stande iſt eigene Obſervationen über die Eigenthümlichkeit der einzelnen Schriftſteller zu machen, dann iſt dasjenige erreicht was die eigene Production leiſten ſollte. Aber eben deshalb hören die beſonderen Uebungen dann auch auf. Was im beſonderen den Gebrauch der lateiniſchen Sprache im Kreiſe der Gelehrten betrifft, ſo werden wir darüber ſpäter das nöthige ſagen; *) die

*) Die abgekürzte Behandlung der dritten Periode, namentlich die Bildung auf der Univerſität betreffend, verhinderte dieſes Verſprechen zu

Uebungen die zu dieſem Behuf angeſtellt werden und bei denen die Abſicht zum Grunde liegt die Production in das große zu treiben, können nicht eine ſolche Allgemeingültigkeit haben wie die Uebungen welche nothwendig ſind um die Sprache zu verſtehen. Es läßt ſich gar kein lebendiges Auffaſſen der Sprache denken ohne eigene Production, aber eben eine ſolche die ihr beſtimmtes Maaß hat, über welches hinaus ſie ihren Zwekk verfehlen und zum Nachtheil der Receptivität gereichen würde. So ſind auch metriſche Uebungen anzuſtellen in fremden Sprachen, wie wir dies für die Bürgerſchule in Beziehung auf die Mutterſprache poſtulirten; aber nur als vorübergehende Poſten ſind dieſe anzuſehen, die gar nicht mit in die Schlußrechnung zu bringen ſind. Es kann nicht die Abſicht ſein lateiniſche und griechiſche Dichter zu bilden; deshalb iſt kein zu großer Werth auf dergleichen Uebungen zu legen, dies wäre nur ein pedantiſches Mißverſtehen deſſen worauf es eigentlich ankommt.

Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffaſſen der Sprache im großen. Entgegengeſezte Maximen haben in dieſer Beziehung geherrſcht, und zwar nur zum Nachtheil des wirklichen Verſtändniſſes der Sprache. So wurde während eines längeren Zeitraums als das höchſte Ziel das Ciceronianiſche und das Attiſche betrachtet, darüber alles andere vernachläſſiget. Es iſt dies nur eine Einſeitigkeit, denn auf dieſe Weiſe feſſelt man an eine einzelne Periode der Sprache, und man kann nicht ſagen daß man die Sprache im ganzen aufgefaßt habe, wenn man nur eine Stufe der Entwikklung derſelben erſtiegen hat. Und doch liegen in dieſer Periode die

erfüllen. Es iſt übrigens bekannt, daß Schleiermacher den Gebrauch der lateiniſchen Sprache auf das philologiſche und mathematiſche Gebiet beſchränkt, höchſtens ihn geſtattend außerdem auch da, wo bei öffentlichen Gelegenheiten der Redner im Gebiet antiker Geſinnung und Anſicht ſich halten darf. Vergl. Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten im deutſchen Sinn. Schleierm. ſämmtliche Werke. Zur Philoſophie. Erſter Band, S. 622. — Dritter Band, S. 138. Ueber Leibnitz Gedanken einer allgemeinen philoſophiſchen Sprache.

man ſo überaus bevorzugt hat, nicht alle für die Geſchichte und Literatur bedeutende Werke. Späterhin hat man den hiſtoriſchen Gang zu betreten verſucht, meinend die Jugend müſſe den ganzen hiſtoriſchen Cyklus durchmachen; man hat ſogar bedauert, daß nicht mehr vorhomeriſche Schriften vorhanden ſeien. Man verrükkte ſich dadurch das Ziel und umfaßte doch nicht das ganze Gebiet der Literatur, indem für einzelne Schriftſteller unverhältnißmäßig mehr Zeit aufgewendet wurde als für andere, wie man denn z. B. nie in das byzantiniſche Zeitalter hineinging. Die Aufgabe iſt allerdings nicht anders als ſo zu ſtellen, ſich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreiſe ſoweit er vor uns liegt zu bemächtigen. Dies zu erreichen kann bei richtigem Verfahren ſo gar ſchwierig nicht ſein.

Wenn aber der ganze Umfang der alten Sprachen zu durchmeſſen iſt, ſo muß eine Auswahl der Schriftſteller und Schriftſtükke gemacht werden; es fragt ſich, auf welche Weiſe dieſe zu bewerkſtelligen ſei. Es giebt uns dies Gelegenheit das chreſtomathiſche Verfahren mit dem Leſen ganzer Schriftſteller zu vergleichen. Lange Zeit waren Cicero und Virgil, Xenophon und Homer die einzigen Repräſentanten der Proſa und Poeſie. Nun kommt es aber darauf an, die verſchiedenen Gattungen und Zeitalter zu repräſentiren. Eine Vervollſtändigung der Repräſentation bis zur Umfaſſung des ganzen Sprachgebietes ſezt ein chreſtomathiſches Verfahren voraus; denn ganze Werke und ganze Schriftſteller zu leſen iſt dann nicht möglich. Leicht kann man aber bei der Auswahl das rechte Maaß verfehlen. Man kann ſich zu ſehr beſchränken, man kann zu wenig geben, zu viel abkürzen. Der Ausdrukk wird doch bedingt durch den Gedanken, dieſer durch den Zuſammenhang. Wie ſoll man da aus einem Ganzen einen Ausſchnitt machen? Wo es einen vollſtändig abgeſchloſſenen Zuſammenhang giebt, da wäre es unthunlich einzelnes herauszugreifen; ein Fragment aus einer Rede z. B. wäre völlig unzureichend. Das logiſche und muſikaliſche iſt hier wie die ein-

zelnen Theile und das Ganze durch einander bedingt; die Sprache der einzelnen Theile läßt ſich nicht außer dem Zuſammenhange mit dem Ganzen verſtehen. Wo ein ſolcher Zuſammenhang weniger ſtattfindet, da iſt auch weniger nothwendig vollſtändige Schriftſtükke vorzulegen. Man braucht aus Pauſanias und Strabo nur einige Seiten zu leſen um den ganzen Schriftſteller in ſeiner Eigenthümlichkeit hinſichtlich der Sprache kennen zu lernen, ſowie man auch den homeriſchen Typus aus weniger als einem Geſange auffaſſen kann. Wenn man nun die Auswahl nach Grundſäzen die in der Natur der Sache liegen macht und dabei ohne Liebhaberei zu Werke geht: ſo wird man bedeutendes leiſten können in der Zeit die gewöhnlich auf Schulen den alten Sprachen gewidmet wird.

Viel wird aber gewonnen werden wenn die Zeit außer der Schule zwekkmäßig verwendet und die Selbſtbeſchäftigung für die Fortſchreitung benuzt wird. In der allgemeinen Volksſchule war darauf gar nicht zu rechnen; in der höheren Bürgerſchule ſahen wir, daß ſolche eigene Thätigkeit die Compenſation ſei wenn in den eigentlichen Unterrichtsſtunden die Productivität nicht ſtark genug hervortritt, und daß ſie ſtattfinden müſſe als Vorbereitung auf die Geſchäftsführung. In einem noch höheren Grade gilt dies für die Stufe mit der wir es jezt zu thun haben. Wenn in den Schulſtunden der Typus für die Selbſtbeſchäftigung gegeben wird und der Lehrer ſich von dem lebendigen Auffaſſen überzeugt hat: ſo kann das Fortleſen dem Privatfleiße überlaſſen werden. Nur würde der Vortheil aufgehoben werden wenn ein bedeutender Theil der Unterrichtsſtunden zur Correctur und Kritik der häuslichen Arbeiten verwendet würde. Je weiter die Selbſtthätigkeit ſich entwikkelt, deſto mehr ſoll ſie in Anſpruch genommen werden; folgt man dieſem Kanon: dann würde zwekkmäßiger ſein weniger Unterrichtsſtunden mehr Arbeitsſtunden feſtzuſezen unter geregelter Beaufſichtigung und Leitung. Die Differenz der einzelnen entwikkelt ſich dann auf viel beſtimmtere Weiſe und tritt klarer hervor, die quantitative Dif-

ferenz der Fortſchritte, die eigenthümliche Richtung, die individuelle Differenz des Geſchmakkes u. ſ. w.: und dies iſt doch von großem Einfluß in Beziehung auf die Beſtimmung des Berufs.

Die ſpeculative Seite des Sprachſtudiums, die ausführlichere eigentlich gelehrte Behandlung der einzelnen Sprachen, bleibt der höheren wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe vorbehalten, den Univerſitätsſtudien; der Gymnaſial-Bildung eignet nur Leichtigkeit im Gebrauche der Schriftſteller und das allgemeine Verſtändniß derſelben, ſoweit dies auf empiriſche aber allerdings pragmatiſche Weiſe erlangt werden kann.

Der Geſchichtsunterricht. *) Wir haben ſchon zwei Stufen deſſelben unterſchieden, nämlich einmal die beſchränktere an die Gegenwart unmittelbar gebundene rein fragmentariſche Behandlung in der Volksſchule, und dann die weitere Ausführung auf der Stufe der realen Bildung, wobei jedoch ein Uebergewicht und ein Vorzug der neueren Geſchichte anzunehmen war. Die dritte Stufe würde auch noch etwas auszuſchließen haben, nämlich die ſpeculative Behandlung der Geſchichte, welche der Univerſität zu überlaſſen iſt. **)

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Die Darſtellung des Geſammtlebens der menſchlichen Gattung zerfällt in verſchiedene Reihen, und jede von dieſen muß im Verhältniß zur Totalität betrachtet werden. Dazu gehört zweierlei: 1. die richtige Maſſenkenntniß; 2. die richtige Schrankenkenntniß. Ohne dieſe iſt keine geſchichtliche Anſchauung und keine Schäzung der intellectuellen Motive möglich. Sehr oft wird beides überſehen. Man behandelt z. B. beſonders die Geſchichte der klaſſiſchen Völker ohne darzuſtellen wie ſich Griechenland und Rom als Maſſe zur ganzen Menſchenmaſſe verhalten haben. Ebenſo, beſonders bei entfernten Zeiten und fremden Völkern wird das zwar aufgezeigt was in ihnen wirkſam war, ihre Kraft: allein ihre Schranken bringt man nicht zur Anſchauung, nicht was für Hülfsmittel ihnen noch fehlten und welche Kräfte bei ihnen noch nicht entwikkelt waren. Freilich iſt dies durchzuführen ſchwer; die geſchichtliche Forſchung iſt ſelbſt noch nicht vollendet. Viel hat Böckh in ſeiner „Staatshaushaltung der Athener“ gethan.

**) Zu dieſen Anſichten (der empiriſchen, wo die Geſchichte keine ἱστορία ſondern nur ein χρονικόν iſt, und der pragmatiſchen) verhält

Was aber in den Gymnaſien hinzukommt, das iſt nicht bloß die gleiche Berechtigung beider Theile, der alten und neuen Geſchichte, alſo eine ausführliche Kenntniß der alten Geſchichte im Zuſammenhange mit den alten Sprachen (denn Kenntniß der alten Geſchichte ohne Kenntniß der alten Sprachen iſt eine durch ein fremdes Medium gegebene Anſchauung): ſondern ſowie durch das Hinzukommen der alten Sprachen die comparative Sprachkenntniß nun einen größeren Maaßſtab gewinnt und der Charakter der alten und der neuen Sprachen in ſeiner Grundverſchiedenheit hervortritt, ſo wird ſich auch eine comparative Geſchichtskunde ergeben. Es iſt ein großer Unterſchied im Charakter der alten und neuen Zeit und in der ganzen Formation und Entwikklungsweiſe der alten und neuen Staaten; dies hervorzuheben und zum Bewußtſein zu bringen, freilich nur ſo daß eine mehr ſinnliche Anſchauung entſteht ohne die Klarheit der ſpeculativen, iſt die Aufgabe. Die Geſchichte des Menſchengeſchlechtes in ihrem Verlauf als ein ganzes ſoll zuſammengeſchaut werden; ein allgemeines lebendiges Bild der Völkergeſchichte muß gegeben werden, ſo jedoch daß die individuellen Verſchiedenheiten noch klarer durch die comparative Behandlung hervortretend aufgefaßt werden können, wobei allerdings das nur einzelne und beſondere mehr in den Hintergrund tritt, damit nicht durch überwiegendes Hervordrängen der Einzelheiten die Geſammtanſchauung verloren gehe. Der Charakter des früheren Unterrichtes wird ſich alſo verwandeln; es wird auf dieſer Stufe das einzelne mehr zu-

---

ſich die wahre wie ſich die organiſche Potenz zur mechaniſchen und chemiſchen verhält. Die Geſchichte iſt alles das was die Wiſſenſchaft enthält in der Zeit angeſchaut: alſo die Organiſation der Natur als ein werdendes, Naturgeſchichte; die Organiſation des Geiſtes als ein werdendes, Sittengeſchichte; die Identität von beiden als ein werdendes, Weltgeſchichte. Ihr Weſen iſt das Aufgehen der Idee in der Zeit. Alſo in ihr aller Gegenſaz zwiſchen Empirie und Speculation aufgehoben, und volle Beruhigung überall nur in der hiſtoriſchen Anſicht. — Schleiermacher Geſchichte der chriſtlichen Kirche, herausgegeben von Bonnell. S. 624.

rükktreten, dem ganzen untergeordnet werden. Ein Uebergang zu der eigentlich philoſophiſchen Behandlung der Geſchichte von der bloß empiriſchen Auffaſſung der einzelnen Hauptſachen iſt in dieſem ſynthetiſchen Pragmatismus, in dieſem comparativen Zuſammenſchauen gegeben. So kann auch der Geſchichtsunterricht dazu dienen zu erforſchen, wieviel Anlage zur wiſſenſchaftlichen Betrachtungsweiſe in den einzelnen Zöglingen ſei.

Das geographiſche *) muß ſich ſchon hier auch enger mit dem phyſiologiſchen verbinden, indem bei der Betrachtung des Erdbildes im großen beides auf einander bezogen wird. Je mehr der urſprüngliche Charakter des geographiſchen Unterrichtes zurükktritt, nämlich die beiden Extreme, Kenntniß deſſen was unmittelbar in das Leben eingreift, und das Erdbild in ſeinen allgemeinſten Grundzügen, wie dies der Volksſchule eignet: deſto mehr wird dieſer Unterricht dem geſchichtlichen in ſeinem größeren Umfange correſpondiren. Weſentlich iſt ein zuſammenhängendes nicht nur allgemeines oder nur überwiegend zum Verſtändniß der neuen Zeit zuſammengeſtelltes Erdbild, welches die verſchiedenen geſchichtlichen Zeiten repräſentirt, ein fortlaufendes Erdbild, und zwar nicht bloß in Beziehung auf die politiſche Geographie, alſo nur die politiſchen Veränderungen umfaſſend, ſondern auch in Beziehung auf den Einfluß der Cultur, der Erfindungen u. ſ. w. auf die einzelnen Länder und Ländergruppen, wobei wir freilich nur bis auf einen gewiſſen Punkt

*) Daß ſich das Zeichnen auch in den Gymnaſien bis in die höchſten Klaſſen fortſezt, verſteht ſich nach dem Kanon, daß Productivität und Receptivität ſich correſpondiren; gerade die Geographie würde dazu Gelegenheit bieten in einem umfaſſenderen Sinn als es wol gewöhnlich geſchieht. Karten und Planzeichnen in den mittleren Klaſſen reichen auf dieſem Gebiete nicht aus. Was Berghaus in ſeinen verſchiedenen Werken darbietet, namentlich in dem phyſikaliſchen Atlas, Liechtenſtern in dem Atlas der Erd- und Staatenkunde, Kiepert im topograph-hiſtor. Atlas von Hellas u. ſ. w. — iſt reichlicher Stoff. Ebenſo würde das Geſchichtsſtudium, die Archäologie, mehr Frucht bringen in Verbindung mit einer analogen Productivität. (Thorwaldſens Alexanders Zug, Heerzüge Alexanders (nach Droyſen), ſiehe bei Pfizer, Geſchichte Alexanders des Großen. — Panofka, Asklepias und die Asklepiaden.)

einzelne Theile hervorheben können. Hiedurch entſteht zugleich eine geſchichtliche Anſicht der Kenntniſſe, es wird anſchaulich wie und durch welche Mittel man aus der Kenntniß der Gegenwart zur Kenntniß der Vergangenheit gelangte. In dieſer geſchichtlichen Geographie ſchließt ſich an die rein natürliche und atmoſphäriſche Bildung und Entwikklung der Erdoberfläche dasjenige was auf derſelben durch den Menſchen geſchehen iſt; das leztere erſcheint als Fortſezung des erſteren. Es erſcheint eine neue Kraft, die Intelligenz, welche den Naturkräften eine andere Richtung giebt. Auf dieſe Weiſe bietet das Erdbild ein Supplement zu der eigentlich geſchichtlichen Anſchauung, indem diejenigen einzelnen Theile hervortreten, wo in gewiſſen Zeiten ein ſolcher Einfluß der Menſchen ſtattgefunden hat, wo die Intelligenz ihre die Erde bildende Kraft zeigte, und wo ſie dazu noch nicht gelangt war und gelangt iſt. In dieſem Ineinandergreifen von Geſchichte und phyſiſcher ethnographiſcher und politiſcher Geographie liegt die Betrachtungsweiſe die den Uebergang zu dem eigentlich ſpeculativen bildet. Die Kenntniß des einzelnen in ſeinem Zuſammenhange iſt eine geordnete geworden; leicht ſchließt ſich dann daran an das Verſtändniß der ſpeculativen Principien.

Das Naturſtudium.*) Auf der Vorſtufe der wiſſen-

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Hier müſſen wir zwei Betrachtungen combiniren. 1. Die Kenntniß der conſtanten Formen in der todten, lebendigen organiſchen Natur (Mineralogie, Geologie, Botanik, Zoologie ꝛc.); 2. die Kenntniß der elementariſchen Proceſſe. Man theilt auch wohl die Kenntniß der Natur in zwei große Zweige: in die kosmiſche, und die organiſche. Zu jener gehört die Kenntniß von den Weltkörpern, die atmoſphäriſchen Operationen, das ganze Spiel der allgemeinen Naturkräfte. Wir wollen zuerſt das Gebiet der organiſchen Naturkunde betrachten, das eigentliche Gebiet der Geſchichte und Beſchreibung des Lebens was wir auf unſerer Erde kennen. Es iſt an ſich klar daß auch das organiſche abhängt von andern Weltkörpern. Es handelt ſich hier von der allgemeinen Anſchauung und Beſchreibung des individualiſirten Lebens in ſeinen verſchiedenen Formen. Zuerſt fällt auf die Abſtufung vom unvollkommenen zum vollkommenen; dann die elementariſche Relativität, d. h. das überwiegende Leben in der Luft und im Waſſer, das Gebundenſein

ſchaftlichen Bildung kann in Beziehung auf die Naturkunde eigentlich nichts neues zu dem was wir der Realſchule zuge-

---

an die Erde und die Miſchungen; hiezu kamen die klimatiſchen Differenzen. Dieſe Hauptpunkte beſtimmen verſchiedene Reihen. Die erſten beiden Geſichtspunkte pflegt man auf einander zu reduciren; den dritten aber hat man als einen beſonderen Hauptpunkt anerkannt. Hier giebt es nur zwei Arten unterzuordnen; wollte man aber die klimatiſchen Differenzen vorwalten laſſen, wie einige gethan haben: ſo müßte man doch erſt die Charaktere der verſchiedenen Gattungen zeichnen, welche nicht dem Klima untergeordnet ſind. Die Gattungen müſſen wol vorwalten. Aber ſoll man vom unvollkommenen zum vollkommenen gehen? Hier findet ſich eine Analogie aus der Geſchichte. Die Abſtufungen können nur recht verſtanden werden durch Vergleichung mit dem Menſchen, dem vollkommenſten der ſichtbaren Geſchöpfe. Wo zwei ſolche Methoden vor Augen liegen, deren jede ſchon ein beſtimmtes Recht hat, da muß man ſie combiniren. Vom vollkommenen zum unvollkommenen rükkwärts ſchreitend beginne man, danach auf eine ausführlichere Weiſe umkehrend ſteige man vom unvollkommenen zum vollkommenen hinauf. Die Abſtufungen und elementariſchen Beziehungen ſind nicht gleich. Aber am ſchwierigſten, im Menſchen Identität des geiſtigen und leiblichen, auf den unteren Stufen nicht. Vom leiblichen aus iſt die Vergleichung des Menſchen mit den anderen Geſchöpfen und dieſer untereinander leicht; in Anſehung des geiſtigen Lebens erkennen wir zwar auch einen Uebergang: aber die Grenzen ſind hier nicht zu beſtimmen, weil wir zu keiner Vorſtellung von dem untergeordneten geiſtigen Leben kommen können. Stets iſt aber die Vernunft mit der Sprache als das unterſcheidende des Menſchen aufzuſtellen. Das ganze Gebiet des animaliſchen Lebens bis in die Mollusken nähert ſich am meiſten der höchſten Stufe des irdiſchen Daſeins. Das Pflanzenleben reihet ſich nun an; in ihm erſcheint kein Bewußtſein mehr, und wenn die Naturforſchung von Leben redet, Leben und Bewußtſein aber nicht getrennt werden können: ſo muß man im Unterricht das als etwas unaufgedekktes darſtellen, und ſich nur an die organiſche Seite halten. Endlich kann man auch zu den Geſchöpfen kommen die Zwitter ſind zwiſchen dem vegetabiliſchen und animaliſchen. — Wenn man umgekehrt nun vom unvollkommenen aufſteigt: ſo kommt alles darauf an, durch eine richtige Fortſchreitung eine genaue Vorſtellung von der mannigfachen Entwikklung und Geſtaltung des Lebens zu erregen. Hier zwiefacher Fehler: Erſtens iſt man auf jedem Gebiete für ſich den künſtlichen Syſtemen gefolgt, die nur bei äußeren Merkmalen ſtehen blieben. Daraus keine Naturanſchauung. Willkührliches in ſolchen Beſtimmungen. Wenn z. B. das Linneiſche Syſtem zum Grunde des Unterrichtes gelegt wird, wo in den Gattungen ſelbſt Ausnahmen vorkommen und die zuſammengeſtellten Gegenſtände von der Natur gar nicht zuſammengeſtellt

ſchrieben haben, hinzukommen. Wir hatten ſchon für die mittlere Bildungsſtufe das Maximum der Naturkunde, ſoweit ſie nicht in die ſpeculative Betrachtungsweiſe eingeht, aufgeſtellt. Entweder iſt das was die Kenntniß der Natur darbietet ſchon in die Praxis übergegangen, oder es greift noch nicht ein in das Leben; beides muß aber derjenige der dem Geſchäftsleben ſich widmet aufnehmen, da auch das klar in der Natur er=

ſind: ſo entſteht Verwirrung. Intereſſant iſt dies für den Naturforſcher, nicht zwekkmäßig für den Unterricht; denn hier möchte nur ein mechaniſches Product herauskommen. Zweitens iſt man auf den Abweg gerathen, die Natur nur fragmentariſch zu behandeln, indem man das ſogenannte merkwürdige herausſuchte. Was iſt aber das merkwürdige? Das Leben; und ſo muß man die verſchiedenen Geſtalten des Lebens aufſuchen. Nur das iſt wahrer Unterricht, welchem die allgemeine Anſchauung des Lebens zum Grunde liegt, an welche ſich die Modificationen anknüpfen laſſen. Auch hier giebt es eine Duplicität von welcher die ganze Anſchauung abhängt, nämlich die Betrachtung der Proceſſe und der Formen. Welche ſoll nun vorherrſchen? Hier kann nur entſchieden werden nach den allgemeinen Principien auf dem geſchichtlichen Gebiete. Die Proceſſe (z. B. der Blutumlauf) werden noch immer erforſcht, ſchwer verſtändlich. Die Formen dagegen ſind gegeben und feſtſtehend; nur die Anſicht von ihrem Verhältniß zu den Proceſſen ſelbſt iſt wandelbar. Die Stetigkeit in der Entwikklung der Formen der organiſchen Geſchöpfe zur Anſchauung zu bringen, iſt die Hauptſache. Freilich iſt man ſo mehr an das äußere gewieſen; dennoch iſt es immer eine große Forderung, den Unterricht über die Naturgegenſtände in die Geſeze der Stetigkeit zu bringen, worüber noch nichts genügendes geliefert iſt. Der Stufengang würde alſo dieſer ſein. Die anorganiſchen Formen gehen voran, an das mathematiſche ſich eng anſchließend. Uebergang zu den vegetabiliſchen, dann animaliſchen Geſchöpfen; bei jenen entwikkeln ſich erſt alle weſentlichen Theile, bei den lezten ſind ſie zugleich gegeben. Fordere man nur dann immer 1. das elementariſche, die weſentlichen Organe, 2. das ganze der Geſtalt; ſteige man hinauf bis zu dem Menſchen: ſo wird der Beobachtungsgeiſt geſchärft und ein Ueberblikk gewonnen werden. — In Beziehung auf das was man gewöhnlich Phyſik nennt, und auf die Aſtronomie, iſt aufmerkſam zu machen auf das conſtante und das wechſelnde. Die mathematiſche Seite des kosmiſchen ſteht feſt; im phyſikaliſchen wechſeln die Anſichten noch am meiſten. Drei Punkte würden hier beſonders zu beachten ſein: 1. die Darlegung der Hauptphänomene in denen ſich uns die Kräfte offenbaren; 2. daran ſich anknüpfend das hiſtoriſche; 3. die Kunſt des Experimentirens und des Beobachtens.

kannte aber noch nicht im gewerblichen Leben angewendete ſeine Beziehung zur Praxis wol finden wird. Eine höhere Stufe der Erkenntniß der Natur kann nun in den Gymnaſien auch nicht erſtiegen werden. Es iſt dies ſomit ein Gegenſtand der in den Realſchulen und den Gymnaſien ſcheint einer gleichen Behandlung unterworfen werden zu müſſen; denn die ſpeculative Betrachtung müſſen wir gleichmäßig aus dem Kreiſe der Realſchulen und Gymnaſien ausſchließen. Es iſt hier ein Punkt gegeben von dem aus wir die eigentliche Differenz dieſer Anſtalten noch ſchärfer ins Auge faſſen können. Nehmen wir die Frage auf von dem Nebeneinanderbeſtehen beider Bildungsſtufen oder dem Aufeinanderfolgen: ſo leuchtet ein daß im lezteren Fall hier ein Gegenſtand ganz ruhen würde, eben die Naturkunde, denn ſie wäre ſchon auf der früheren Stufe abſolvirt. Wenn wir dagegen von der Vorausſezung des Parallelismus ausgehen: ſo würden wir ſagen, für das praktiſche Leben in induſtrieller Hinſicht würde eine größere Rükkſichtnahme auf das Naturgebiet und eine größere Fülle von Einzelheiten aus dieſem Gebiete nöthig ſein; in den Gymnaſien aber würde die Phyſik in kürzerer Weiſe gelehrt werden können, um Raum für die Philologie zu gewinnen. Aus dieſem Grunde möchte der Parallelismus beider Anſtalten wol dem Aufeinanderfolgen vorzuziehen ſein, nur müßte der Uebergang aus der einen in die andere erleichtert ſein. Der Typus der verſchiedenen Bildungsweiſen würde dieſer ſein: auf der einen Seite ein größeres Uebergewicht des philologiſchen, alſo logiſchen, und die Beziehung auf die ſpeculative Bildung; und in der Bürgerſchule ein Uebergewicht des phyſikaliſchen, alſo factiſchen und praktiſchen, und die Beziehung auf das höhere Gewerbsleben. Demnach wäre bei dem Nebeneinanderlaufen der Realſchulen und Gymnaſien die Aufgabe dieſe, daß beim Uebergang aus dem einen Bildungskreis in den anderen das phyſikaliſche oder das philolo-

giſche leicht nachgeholt werden könnte. Mit einem Wort, es iſt zwiſchen der einen und anderen Form dieſer Bildungsanſtalten kein bedeutender Unterſchied; es kommt nur darauf an, daß zunächſt neben den richtig organiſirten Gymnaſien zwekkmäßig eingerichtete Realſchulen in hinreichender Anzahl begründet werden; das Verhältniß der Anſtalten beider Art wird ſich dann immer mehr von ſelbſt ausgleichen und die eine die andere fördern.

Was die mathematiſche Seite des Unterrichtes betrifft: ſo gilt von dieſer daſſelbe wie von der Naturwiſſenſchaft. Es iſt in Beziehung auf die Mathematik für die Realſchule ein ſolcher Umfang gegeben daß wir für die wiſſenſchaftliche Vorbereitung nichts hinzuzuſezen haben. Denn was außer dem gegebenen Umkreiſe noch liegt, das iſt auf der einen Seite die ſpeculative Behandlung des Gegenſtandes, auf der anderen Seite das Eingehen in die einzelnen Wiſſenſchaften des mathematiſchen Gebietes: beides iſt nur für diejenigen die ſich ex professo mit der Mathematik beſchäftigen, und gehört der dritten Periode der Erziehung an.

Ueber die Anleitung zum eigenen Gebrauch der Sprache namentlich der Mutterſprache haben wir noch einiges hinzuzufügen. Der eigene Gebrauch der Sprache hat eigentlich ſeinen nächſten Grund darin, die eigenen Gedanken auszudrükken. In Beziehung auf die fremden namentlich alten Sprachen haben wir den eigenen Gebrauch gewiſſermaßen beſchränkt, indem wir darauf hinwieſen daß die Productivität in dieſen Sprachen überwiegend die Auffaſſung des individuellen Sprachtypus wie er gerade vorliegt erleichtere, und der Ausdrukk ſein ſolle, wie weit es wirklich gelungen ſei einen fremden Schriftſteller zu verſtehen. Verſtändniß fremder Gedanken und Fertigkeit die eigenen Gedanken auszuſprechen, dies haben wir von Anfang an bei Behandlung der Mutterſprache ins Auge gefaßt und eng verbunden. Welche Richtung nun ſoll dieſer in der That ſehr bedeutende Unterrichtszweig bekommen, ſowol in Beziehung auf das praktiſche Leben in welches die

Jugend eintreten wird, als auch in Beziehung auf die wiſſenſchaftlichen Principien zu deren Verſtändniß die Gymnaſialbildung die Vorſtufe iſt? Wir werden uns überwiegend an die erſte Beziehung halten. Im höheren praktiſchen Leben und im Gebiete der Wiſſenſchaft iſt eine große Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache durchaus erforderlich. Es giebt keinen Zweig in dem höheren Staatsleben, in dem nicht dieſe Forderung geſtellt wäre, nur daß es bald mehr auf mündliche bald mehr auf ſchriftliche Sprachfertigkeit ankommt. Die Pädagogik hat ſich nicht allein an das in der Gegenwart beſtehende zu halten, ſondern auch darauf Rükkſicht zu nehmen daß in der heranwachſenden Generation die Principien der Verbeſſerung, das Correctiv, niedergelegt werden. Wir müſſen es daher als einen großen Fehler und Mangel bezeichnen, wenn man auf dieſem Unterrichtsgebiete durchaus nur auf die ſchriftliche Uebung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Werth legt. Die Uebungen welche man im mündlichen Vortrage gewöhnlich anſtellt, die Declamationen, ſind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigener Gedanken in freier Rede ſind ſehr verſchieden von einander. Die Einſeitigkeit, zwar gut ſchreiben aber nicht ſprechen zu können, iſt ſchon unter den Verhältniſſen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal nun beſtehende etwas ſehr verderbliches. Es giebt ſehr viele Lagen in denen nur durch das unmittelbare perſönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einſicht dann auch noch ſo vollkommen iſt, aber die Fertigkeit fehlt ſie auszuſprechen: ſo geht alle Wirkung auch der trefflichſten Einſicht verloren. Und auch abgeſehen hievon, ſchon ohne alle Hinſicht auf die Erreichung eines beſtimmten Zwekkes, die Sache an und für ſich betrachtet: es iſt Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande iſt gleich unmittelbar ſeine Gedanken über irgend einen Gegenſtand gehörig mitzutheilen. In jeder Rükkſicht iſt wünſchenswerth daß man auf der Stelle ſeine Gedanken klar und geordnet ausſprechen

könne. Je mehr bei uns überall die ſchriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein ſolches Maximum erreicht hat, daß man hoffen darf, es könne nicht höher ſteigen, ſondern es müſſe eine Aenderung eintreten; je näher wir dieſem Wendepunkte ſind, und je mehr ſchon auch im Umkreiſe der deutſchen Staaten die Verbeſſerung Eingang gefunden hat: deſto deutlicher zeigt ſchon das beſtehende, die Gegenwart, darauf hin, daß mündliche Uebungen in der Mutterſprache durchaus in der Schule angeſtellt werden müſſen.

Beide Uebungen die mündlichen und ſchriftlichen gleichmäßig betreffend: ſie haben angefangen mit der rein logiſchen Seite der Sprache, Verbindung des Denkens und Sprechens. Auch in der Volksſchule ſollte darauf Rükkſicht genommen werden. In der Realſchule dehnten wir dies aus; es kam ſchon mehr auf eine eigentlich philologiſche Behandlung der Schriftſteller an; es wurde auch eine größere Fertigkeit im eigenen Gebrauch der Sprache poſtulirt, in ſo fern die in der Realſchule gebildeten ſchon einen leitenden Einfluß gewinnen können. Uebungen in künſtleriſcher Compoſition hatten nur den Zwekk das Verſtändniß der künſtleriſchen Productionen der deutſchen Literatur zu erleichtern. Das richtige Auffaſſen des künſtleriſchen war auf dieſer Stufe auf der einen Seite die Hauptſache; auf der anderen Seite eigene Production überwiegend in Beziehung auf das Gewerbsleben und die Geſchäftsthätigkeit. Künſtleriſche Mittheilung der Gedanken gehört in den Kreis der höchſten Bildung, von wo aus ein Einfluß auf die Menge ausgehen kann, eine Wirkung des einzelnen durch ſeinen Geiſt auf die Maſſe. Was alſo auf der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe zu den auf den vorigen Stufen vorangegangenen Uebungen hinzukommen muß, das iſt die Rükkſicht auf die Ausſchmükkung der weſentlichen Gedankenreihen und auf den Wohlklang der Sprache im Vortrage. Dies neue Element die künſtleriſche Darſtellung iſt

im mündlichen Vortrag eben ſo weſentlich wie im ſchriftlichen. Wenn nun der Unterſchied zwiſchen mündlicher und ſchriftlicher Rede im weſentlichen darin liegt, daß es für dieſe eine längere Vorbereitung giebt und eine innere abgeſchloſſene Thätigkeit, für jene aber die längere abgeſchloſſene Vorbereitung fehlt — denn darin wird wol nicht die weſentliche Differenz zu ſuchen ſein, daß eine Rede oder ein Vortrag ohne vorliegendes Concept gehalten, oder von dem Concept abgeleſen wird; es kann auch eine Rede, nicht vorher aufgeſchrieben aber im Geiſte vollkommen vorbereitet und anſcheinend frei vorgetragen, nur ein Ableſen ſein —: ſo wird das neue Element leichter zu berükkſichtigen ſein bei der ſchriftlichen Conception, bei der immer die Möglichkeit gegeben iſt das einzelne nach Maaßgabe des ganzen zu ändern und Harmonie in das ganze hineinzubringen. Es wird alſo allerdings die Uebung Eleganz und Wohlklang in der Sprache ſich anzueignen, im ſchriftlichen anfangen. Da aber doch auch bei der Rede aus dem Stegreif und bei dem Geſpräch wenn nicht eine längere Vorbereitung doch eine Sammlung des Geiſtes und eine gewiſſe Anordnung der Gedanken vorhergeht: ſo wird allerdings auch die freie Rede der vorher concipirten ſich annähern. Die Fertigkeit die Gedanken ſchnell zu ordnen und vorzutragen würde alſo die erſte Uebung im freien Vortrag ſein, die zweite hinzukommende höhere Stufe wäre dann dieſe, darauf zu ſehen dem mündlichen Vortrag eine größere Rundung und Harmonie zu geben, das muſikaliſche der Sprache auch in der freien Rede ſo hervortreten zu laſſen daß der mündliche Vortrag nicht die Aehnlichkeit mit dem ſchriftlichen entbehre. Es iſt nicht zu läugnen daß in unſeren Unterrichtsanſtalten die Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Vortrage der Vollkommenheit gar ſehr noch entbehren; es kommt dies auch wol daher daß man glaubt, Uebungen der Art in größerem Umfange gehören einem Zweige der Wiſſenſchaft an, der nicht für das Gebiet der Schule beſtimmt ſei und überhaupt nicht für alle ſich

eigne, und den man unter dem Namen der Rhetorik ganz ſelbſtändig zu behandeln pflegt.

Betrachten wir nun zuerſt die ſchriftlichen Uebungen näher. Aufgaben zur ſchriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Gerathewohl gegeben werden; ſie werden ſonſt nur ſehr oberflächlich gelöſt werden, oder wenn zu ihrer Löſung beſondere Vorſtudien gemacht werden müſſen, ſo raubt das doppelte Zeit. Im Leben ſelber geht jedem die Aufgabe die er zu löſen hat aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgeriſſen für ſich und ohne Zuſammenhang mit dem was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben die im Zuſammenhange ſtehen mit dem was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinſamen Leben ſo vorkommt daß es die Jugend beſchäftigt, und auch in dem Kreiſe liegt daß ſie ein Recht hat darüber zu ſprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zuſammen daß man auch nicht Aufgaben ſtelle die über das Faſſungs- und Darſtellungsvermögen der Jugend hinausgehen alſo zu hoch liegen. Dies iſt in zwiefacher Rükkſicht nachtheilig: denn einmal iſt unmöglich Gegenſtände die an ſich zu ſchwierig und hoch ſind ſo zu bearbeiten daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künſtleriſche Seite der Sprache Sorgfalt verwende; ſodann aber ruft man in der Jugend eine Ueberſchäzung ihrer ſelbſt hervor und nährt eine Anmaßung von der man ſie zurükkhalten ſollte. — Wenn nun auch die Aufgabe dem Stoffe nach richtig gewählt iſt, ſo kann doch in der Art wie man ſie löſen läßt ein Fehler liegen. Es iſt ein ſpringendes Verfahren, eine Aufgabe zu ſtellen, zu ihrer Löſung eine beſtimmte Zeit feſtzuſezen, die Löſung ſich vorlegen zu laſſen; aber inzwiſchen gar keine Anleitung zu geben wie die Aufgabe am beſten gelöſt werden könne. Das zwekkmäßigſte iſt wol den Gegenſtand über welchen geſchrieben werden ſoll von verſchiedenen Punkten aus zu beſprechen; dadurch wird eine Ueberſicht über die ganze Aufgabe gewonnen ehe man an die Behandlung des Gegenſtandes ſelbſt geht. Nachdem die Aufgabe geſtellt iſt, müßte eine Skizze

von jedem einzelnen gegeben werden; dieſe Skizzen werden untereinander verglichen, diejenigen welche am gehaltreichſten zu ſein ſcheinen, hervorgehoben, kritiſirt, abgekürzt, ergänzt, je nachdem dies oder jenes erforderlich iſt. Schon in Folge dieſer Operation kommt das gute was einzelne geleiſtet haben allen übrigen zu gute. Dann erſt, wenn der Stoff überſichtlich geſammelt, die Anordnung der Gedanken und die einzelnen Theile beurtheilt wären, könnte man an die Ausführung ſelbſt gehen. Auf dieſe Weiſe wird freilich nicht eine ſolche Maſſe von Aufſäzen geliefert werden können wie in vielen unſerer höheren Lehranſtalten der Fall iſt; allein ein einziger Aufſaz ſo vorbereitet und demgemäß bearbeitet, wird mehr Nuzen bringen als eine Maſſe nur fragmentariſch und willkührlich ausgeführter Arbeiten.

Die Uebungen in freier Rede betreffend: ſo verſteht ſich wol von ſelbſt daß die für die ſchriftlichen Uebungen gegebenen Regeln auch für die mündlichen gelten. Vor allem müſſen wir aber auch hier wieder unſern alten Kanon feſthalten, keinen Sprung zu machen. Den erſten Anknüpfungspunkt für dieſe Uebung bietet die in allen Schulen und für die verſchiedenen Gegenſtände gewöhnliche dialogiſche Form des Unterrichts uns dar. In dem anderweitigen Unterricht freilich kann in dieſer Beziehung nichts anderes geſchehen als daß auch auf die Sprachrichtigkeit der Antworten und Reden, welche allerdings immer nur in kürzeren Säzen beſtehen werden, geachtet wird; eine weitere Entwikklung wird da nicht immer an ihrer Stelle ſein. Eigentlich gebildet kann die Sprachfertigkeit doch nur werden bei dem fortſchreitenden Unterricht in der Mutterſprache. Die verſchiedenen Hauptformen der Uebungen ſind dann dieſe: entweder weitere Entfernung, oder größere Annäherung an den Proceß der bei der ſchriftlichen Behandlung der Sprache vor ſich geht. — Es kann ganz im Gegenſaz zu den ſchriftlichen Uebungen verlangt werden daß die Zöglinge unmittelbar über einen Gegenſtand das Wort ergreifen. Dies unmittelbare Reden darf

aber nie anders vorkommen als in Beziehung auf einen Gegenſtand der wirklich auf dem Gebiete liegt worüber die Zöglinge zu reden vermögen; nicht kann aufgegeben werden über einen Gegenſtand zu reden worüber man noch gar nicht im Denken begriffen iſt; das war die ſchlechte Kunſt der alten Sophiſten. Man gewöhnt dann gar leicht die Zöglinge an eine Topik die ganz mechaniſch gehandhabt wird, und an eine beſtimmte ſteife Form, oder an ein leeres Geſchwäz, eine Menge von Phraſen, die ſich hierhin und dorthin wenden laſſen und überall paſſen. Am geeignetſten iſt es das augenblikkliche Reden zu üben bei dem Beſprechen der zur ſchriftlichen Bearbeitung geſtellten Aufgaben; es wird die Gelegenheit leicht ſich dann darbieten ausführlichere Entwikklungen geben zu laſſen. — Mehr analog dem Verfahren bei ſchriftlichen Aufſäzen ſind die Aufgaben zum mündlichen Vortrag, wenn eine längere oder kürzere Zeit ſich mit dem Gegenſtande vorher zu beſchäftigen und ihn zu durchdenken gelaſſen wird. Dann können die Gedanken geſammelt und geordnet werden. Aber freilich ſollte bei ſolchen Uebungen immer die Bedingung geſtellt werden die Feder nicht zu gebrauchen. Freiheit vom Buchſtaben iſt die erſte Bedingung für den der ſprechen will; und eine Art von Knechtſchaft iſt es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für ſich ſelbſt oder für andere produciren kann als ſo, daß man die Gedanken vor ſich geſchrieben ſieht. Es wird hiedurch, abgeſehen von anderen ſich von ſelbſt ergebenden Nachtheilen, der eine Sinn das Auge zu ſehr bevorzugt vor dem anderen Sinn dem Ohr. Und doch ſoll gerade in Beziehung auf alles was die Sprache betrifft das Ohr beſonders thätig ſein; man ſpricht um gehört zu werden, man ſoll ſich alſo ſelber ſprechen hören; daß man das gedachte und entwikkelte höre, das iſt die Hauptſache, nicht daß man die Buchſtaben und Worte ſehe. Berükkſichtigt man dies, dann wird auch dem muſikaliſchen in der Sprache ſein gebührendes Recht gegeben werden.

Vergleichung des gegenwärtigen Zuſtandes der höheren Schulen mit unſerer Theorie.

Wir haben in philologiſcher Hinſicht auf der einen Seite mäßigere Forderungen geſtellt als die gewöhnliche Praxis, auf der anderen haben wir dieſe Forderungen geſteigert; und zumal in Beziehung auf die Real=Wiſſenſchaften und die Mutterſprache ſind wir mit unſeren Anforderungen über das gewöhnliche Ziel hinausgegangen. Es leitete uns dabei die Idee, daß die Univerſalbildung eine größere Ausdehnung gewinnen müſſe; dem ganzen Typus der Theorie des Unterrichtes auf dieſer Stufe liegt dieſe Idee zum Grunde. Indem wir aber ſo von der Univerſalität ausgingen, mußten wir alles was den Schulen irgendwie den Charakter von Specialſchulen geben könnte, auszuſcheiden ſuchen. Ebenſo mußte die Rükkſichtnahme auf die Abſicht aller Erziehung und des Unterrichtes, für das Leben in der Gemeinſchaft auszubilden, vielfach auf die Conſtruction der Gymnaſien von Einfluß ſein, und unſer Kanon, daß nichts in den Unterrichts=Cyklus aufgenommen werden ſollte was auch ſeinem Stoffe nach im künftigen Leben ganz wieder verloren gehen müßte, machte nothwendig das Geſammtgebiet des Unterrichts und die einzelnen Unterrichtsgegenſtände gehörig zu begrenzen.

Wenn nun die Gymnaſien in der Regel in philologiſcher Beziehung einen anderen Maaßſtab anlegen und größere Anforderungen machen: ſo giebt eben das große Uebergewicht der klaſſiſchen Philologie den Gymnaſien das Anſehen von Specialſchulen für das gelehrte Schulweſen. Denn wenn man auf den künftigen Beruf derer welche die Gymnaſien beſuchen ſieht: ſo werden doch diejenigen die ſich ſelbſt wieder zu Lehrern ausbilden, durch die ganze Unterrichtsweiſe am meiſten gefördert, weniger die übrigen. Es iſt alſo der Typus der Gymnaſien zu ſehr auf Specialbildung berechnet, und die wahre Univerſalität tritt zurükk. Aber dann

iſt auch zuviel Werth gelegt auf Gegenſtände die zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung ſehr begünſtigen, aber ihrem Stoffe nach ſpäterhin verſchwinden; in spem futurae oblivionis wird auf unſeren Schulen gegenwärtig ſehr viel gelernt; und Gegenſtände von denen man wol weiß daß ſie im ſpäteren Leben vorkommen können, läßt man unberükkſichtigt, weil man meint ſie ſeien nicht geeignet in demſelben Maaß wie die alten Sprachen formell zu bilden; vieles wird nicht gelernt auf die Hoffnung hin daß man es nicht brauchen werde. In dem Grade in welchem die philologiſche Bildung bevorzugt wird, in demſelben Grade wird die Realbildung hintangeſezt; die alte Form der Bildung iſt geblieben, ſtammend aus einer Zeit in der der wiſſenſchaftliche Forſchungsgeiſt noch nicht der Natur ſich bemächtigt hatte, und Wiſſenſchaft und Leben im größten Gegenſaze ſtanden. Man hat auch wol in neuerer Zeit erkannt, daß es zum großen Nachtheil für die Geſammtentwikklung gereichen würde, wenn man die Lükke welche die alte Form des Unterrichtes noch läßt, nicht ausfüllen wollte. Das Auskunftsmittel das man gefunden hat, erfüllt jedoch zu wenig ſeinen Zwekk, und es iſt nur geeignet den Mangel noch fühlbarer zu machen. Nach der gewöhnlichen Maxime ſoll nämlich das was auf den Gymnaſien verſäumt iſt, das was der Grund aller Bildung ſein ſollte, die wahre Univerſalität, ſtükkweiſe nachgeholt werden; die Specialſchulen, die man für die einzelnen Fächer beſonders ſtiftete oder auch mit der Univerſität verband, ſind dazu beſtimmt theils die allgemeine Bildung zu ergänzen, theils für einen beſtimmten Beruf vorzubereiten. Es ſchließen ſich an die Univerſität eine Menge von Specialſchulen an, die mit dem univerſellen wiſſenſchaftlichen Charakter der Univerſität im geraden Widerſpruche ſtehen; und ſelbſt für diejenigen deren beſonderer Beruf in keiner Weiſe eine höhere wiſſenſchaftliche Grundlage vorausſezt, ſind dieſe mit der Univerſität verbundenen Specialſchulen geöffnet. Es iſt wunderlich bei der Inſcription auf der Univerſität alle als

gleich zu betrachten, mögen ſie aus agronomiſchen Schulen, aus techniſchem Geſchäftsleben kommen, oder ſich der intellectuellen Bildung gewidmet haben. Man kann nicht umhin dies als eine gewiſſe Monſtroſität zu bezeichnen. Es ſind an das alte Gebäude der Univerſität einzelne Gebäude angebaut die mit dem eigentlichen Bau nur willkührlich zuſammenhängen.

Der Zuſtand in dem wir uns gegenwärtig befinden in Beziehung auf die Bildungsanſtalten, kann nur als ein Uebergangszuſtand betrachtet werden. Die Bildung wird eine allgemeinere und zugleich ſicherer und gründlicher werden, dann wird es keiner beſonderen Specialſchulen der jezigen Art mehr bedürfen; das rein empiriſche wird ſich in der Ausübung der Geſchäfte von ſelbſt ergeben; die eigentlichen Vorbereitungsanſtalten für den Beruf werden eine kürzere Zeit in Anſpruch nehmen, weil die Leichtigkeit des Aneignens deſſen was im praktiſchen Leben wichtig iſt, in demſelben Grade zunimmt als wirklich allgemeine gründliche Bildung hervorgerufen wird. Wenn dann dafür geſorgt würde, daß für diejenigen welche jezt zwar noch in Gymnaſien und auf Univerſitäten gehen, aber ſich rein für das Geſchäftsleben beſtimmt haben und den eigentlichen wiſſenſchaftlichen Bildungskreis nur betreten weil ihnen ein anderer nicht geöffnet iſt, Anſtalten gegründet würden in denen ſie ſich die allgemeine Bildung in ihrem ganzen Umfang aneignen könnten; wenn an dieſe allgemeine Bildung, welche die Grundlage des ganzen ſpäteren verſtändigen Wirkens im gemeinſamen Leben ſein ſoll, eine encyklopädiſche Bildung ſich anſchlöſſe, und zwar in der Art daß eine Ueberſicht gewonnen würde über die verſchiedenen praktiſchen Kenntniſſe, eine Einſicht in die mannigfachen Zweige des Berufslebens, und eine Einſicht in die Verhältniſſe des Staates, ein Verſtändniß der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt: ſo würde der Uebergang zu dem Eintritt in das Geſchäftsleben auf würdige Weiſe geleitet ſein und jene Monſtroſität verſchwinden.

Wie werden wir aber von dem gegenwärtigen unvollkommenen Zuſtande zu einer beſſeren Organiſation der Unterrichtsanſtalten gelangen?

Die Kunſt der Mittheilung muß zur größeren Vollkommenheit gebracht werden; die Methoden müſſen beſſer werden. Es kommt alſo zuerſt darauf an, daß die Methodik aufhöre eine ſchwankende willkührliche zu ſein. Es iſt klar, daß man in Beziehung auf die Kunſt der Mittheilung jezt in einem beſtändigen Experimentiren begriffen iſt, und daß eine Unſicherheit in dieſer Beziehung eingetreten iſt von der vor den lezten fünfzig Jahren eigentlich keine Spur vorhanden war. Es ſpricht ſich hierin das Bewußtſein von der Nothwendigkeit der Verbeſſerung der Methode aus. Es iſt nur zu bedauern, daß gar oft Einfälle einzelner ſich geltend machten, die im Anfange freilich oft blendend doch zu keinem ſicheren Reſultat geführt haben. Jedoch ſcheint die Zeit gekommen zu ſein daß dies allgemeine Experimentiren aufhört. Allgemeine Geſichtspunkte ſind gefunden, Principien ſind aufgeſtellt, gewiſſe feſte Typen haben ſich ausgebildet, und die Idee einer ſich allmählig richtig entwikkelnden Auffaſſung hat ſich in weite Kreiſe verbreitet, ſo daß nur noch nöthig iſt daß eine Menge guter Köpfe das vereinzelte zuſammenfaſſe, das im Keim gegebene entwikkele, das angefangene fortſeze: das richtige wird dann bald gefunden ſein.

Das Verhältniß des Unterrichtsweſens zur Staatsverwaltung muß dieſes ſein, daß der Staat die fortſchreitende Entwikklung nicht hemme, ſondern fördere.

Es iſt wol nicht möglich von dem gegenwärtigen Punkte zur größeren Vollkommenheit auch nur in Beziehung auf das Unterrichtsweſen zu gelangen, wenn in Folge des Einfluſſes des Staates die öffentlichen Anſtalten die alte Form behalten. Bei

uns in Deutſchland liegt die Sache ſo, daß bei weitem überwiegend vom Staate aus auch das höhere Unterrichtsweſen geordnet wird. Die nächſte Folge davon iſt dieſe, daß es nun ſchwierig iſt irgend etwas in dem Unterrichtsweſen zu verändern. Das iſt zu loben. Denn es iſt kein gutes Zeichen wenn oft und viel geändert wird in dem' was vom Staate ausgeht, weil dies eine Unſicherheit und Unrichtigkeit in den Principien anzeigt und das Anſehen der Regierung ſchwächt; das Vertrauen zu dem Staate wird ſo erſchüttert, und dies darf durchaus nicht ſein. Daher iſt zu wünſchen daß auch in dem öffentlichen Unterrichtsweſen nicht viel und plözlich geändert werde, ſondern allmählig verbeſſert. Aber zu tadeln kann es doch nur ſein wenn auch dieſe allmählige Verbeſſerung durch den ausſchließlichen Einfluß des Staates auf die Erziehung unmöglich gemacht wird. — Wenn es nun keinem Zweifel mehr unterliegt, daß nüzlich und zwekkmäßig ſei die allgemeine Bildung zu erweitern; die Möglichkeit jeder Erweiterung und Verbeſſerung aber von dem politiſchen Einfluß auf das öffentliche Unterrichtsweſen abhängt: ſo fragt ſich, Worin hat dieſer Einfluß des Staates ſeinen Grund, und wie iſt der Uebergang zu einem beſſeren Zuſtande des Erziehungsweſens auf eine ruhige allmählige Weiſe ohne irgend eine wenn auch nur augenblikkliche Verwirrung zu machen?

Der Einfluß des Staates auf das Unterrichtsweſen hat einen doppelten Grund. Erſtens. Der Staat braucht aus der Maſſe des Volkes ſolche die zu Werkzeugen der Regierung angeſtellt werden können; dieſe müſſen eine beſtimmte Bildungsſtufe erreicht haben und gewiſſe Kenntniſſe beſizen. Wollte der Staat ſich erſt dann überzeugen, ob dieſe Bildungsſtufe und Kenntniſſe vorhanden ſeien, wenn ſich die einzelnen zur Anſtellung präſentiren: ſo würde es zu ſpät ſein das was ihm ungenügend zu ſein ſcheint zu verbeſſern. Fürſorge für den öffentlichen Dienſt iſt alſo der erſte Grund dieſes Einfluſſes. Zweitens. Der Staat iſt die lebendige

Vereinigung der Kräfte. Da der öffentliche Unterricht ein Gegenſtand iſt der je höher das Ziel iſt deſto mehr alle intellectuellen Kräfte in Anſpruch nimmt: ſo ſcheint auch die Organiſation und die Leitung der Anſtalten von dem Centrum der Vereinigung aller Kräfte ausgehen zu müſſen. — Der erſte Geſichtspunkt führt auf Specialſchulen; denn die Verwaltung des Staates verzweigt ſich; gleich vom Anfang an muß die Beſtimmung deſſen der ſich dem Staatsdienſte widmet auf etwas beſonderes gerichtet ſein. Die allgemeine Bildung wird dann nicht ſo hoch geſchätzt, die Bildung für den engſten Berufskreis wird überwiegend bevorzugt. Von dieſem Geſichtspunkt aus iſt nicht wünſchenswerth daß der Staat die Verwaltung der Unterrichtsanſtalten in Händen habe, weil dann in den meiſten Fällen die Richtung auf eine beſondere Bildung die allgemeine Bildung beeinträchtigen wird. Was leiſtet der zweite Geſichtspunkt? Dieſer wird mit gleichem Rechte auch alles andere umfaſſen was doch bei der rechten Entwikklung eines Volkes nicht mehr Sache des Staates ſein kann. Es kann der Staat unter Umſtänden die Erziehung in die Hand nehmen mit demſelben Recht mit welchem er z. B. gewiſſe Induſtriezweige, die nur durch eine außer der Ordnung liegende Vereinigung beſonderer Kräfte ſich neu bilden und entwikkeln, zuerſt in das öffentliche Leben verpflanzt. Aber es folgt doch daraus daß der Staat dieſe Induſtriezweige urſprünglich geleitet hat, in keiner Weiſe daß er ſie fortwährend in ſeiner Hand behalten müſſe*). Es werden freilich auch derartige große Unter-

*) Vergl. Schleierm. Reden und Abhandlungen, der Akademie der Wiſſenſchaften vorgetragen. Bd. 1. Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 246. Der Staat kann nur dann rechtmäßigerweiſe einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes nehmen, wenn es darauf ankommt eine höhere Potenz der Gemeinſchaft und das Bewußtſeins derſelben zu ſtiften. Alle anderen Motive ſind entweder verderblich und die Regierung ſezt ſich dann in Streit mit der natürlichen Entwikklung des Volkes, oder

nehmungen, auch wenn ihnen der Weg gebahnt iſt, nur durch Vereinigung von Kräften Fortgang haben: allein eine ſolche Vereinigung der Kräfte iſt nicht immer an unmittelbare Staatsleitung gebunden; ſie kann innerhalb der bürgerlichen Geſellſchaft unter Aufſicht des Staates zwar, aber doch frei von deſſen alleinigem Einfluß als eine Aſſociation zum gemeinſchaftlichen Wirken ſich ausbilden; und es iſt immer ein großer Unterſchied zwiſchen dem was von der bürgerlichen Geſellſchaft ausgeht und dem was von wegen der Regierung geſchieht. Von dieſem Geſichtspunkt aus würde alſo die Sache ſich ſo ſtellen, daß das Unterrichtsweſen zu gewiſſen Zeiten und unter gewiſſen Umſtänden, beſonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden ſoll, in den Händen der Regierung ſein kann; aber daß es auch heilſam iſt wenn dies wieder aufhört.

Wie iſt nun der Uebergang zu einem beſſern Zuſtande auf ruhige Weiſe zu machen? Es iſt wol nicht zu wünſchen daß die Regierung das ganze Unterrichtsweſen plözlich den Gemeinden ſelbſt überlaſſe, ſo daß die Communen ihre Trivialſchulen, die Kreiſe und Provinzen ihre höheren Bürgerſchulen und wiſſenſchaftlichen Anſtalten bilden müßten. Dies ſezt eine wirklich geordnete Communalverfaſſung und eine ganz andere Form der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt voraus als wir jezt haben. Es iſt aber ein Anknüpfungspunkt für eine Umgeſtaltung auch des Unterrichtsweſens ſchon

---

ſie ſind unhaltbar. — Wie ſoll ſich aber wenn der Staat die Erziehung in die Hände des Volkes zurükkgiebt, die Erziehung geſtalten? Sie kann nie wieder Privaterziehung werden. Eine öffentliche Erziehung wird ſie unter den Betrieb und Leitung des Volkes ſelbſt geſtellt und durch den in demſelben herrſchenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten. Es kann aber ein großer Staat ... nicht beſtehen unter andern ohne eine Communalverfaſſung. An dieſe alſo, die durch ihre Gemeinſchaft mit der Kirche und mit dem wiſſenſchaftlichen Verein, deſſen Glieder durch ſie zerſtreut ſind, auch intellectuell belebt wird, geht die Erziehung über.

jezt gegeben. Gerade jenes Experimentiren in der Methode hat eine Menge von Privaterziehungsanſtalten hervorgerufen, unabhängig von den öffentlichen Anſtalten. Es iſt wünſchenswerth daß keine Schwierigkeiten gemacht werden wenn einzelne, beſonders Communen, Anſtalten gründen in denen eine abgekürzte gründliche Methode die Erweiterung des Gebietes der Unterrichtsgegenſtände möglich macht, und die den Typus der öffentlichen Unterrichtsanſtalten ſich nicht zur Norm machen. Je leichter ſich ſolche Schulen bilden werden, deſto ruhiger werden wir unſerem Ziel entgegenkommen. Je mannigfaltiger die Anſtalten organiſirt werden ſelbſt in dem Grade, daß in einzelnen ein beſonderes Gewicht auf einzelne Unterrichtszweige gelegt wird; je zahlreicher ſie entſtehen: deſto mehr werden ſie auf die beſtehenden öffentlichen Anſtalten einwirken, dazu beitragend daß dieſe von dem was ihnen noch von altersher ſchlechtes anklebt gereinigt werden, ſich ſelbſt aber zulezt zu öffentlichen Anſtalten unter Leitung und Pflege der Communen umgeſtalten. Freilich wird zunächſt ein Schwanken ſtattfinden zwiſchen der allgemeinen Bildung und der auseinandergehenden divergirenden Richtung. Allein dies Schwanken iſt im Leben ſelber begründet. Es giebt viele welche früher und feſter eine beſtimmte Richtung verfolgen; für dieſe wird es zweckmäßig ſein, wenn es Anſtalten giebt die ein beſtimmtes Ziel innerhalb eines Berufes haben ohne doch den Charakter des univerſellen zu verlieren. Andere bleiben lange Zeit auf dem Wege der allgemeinen Bildung und entſcheiden ſich erſt ſpäter: für dieſe mögen dann die allgemeinen Anſtalten ſich öffnen.

Die Erziehung im engeren Sinne des Wortes, oder Einfluß der pädagogiſchen Thätigkeit in Beziehung auf die Entwikklung der Geſinnung und Leitung des Betragens in der zweiten Periode, in beſonderer Anwendung auf die mittlere und höhere Bildungsſtufe.

Die Entwikklung der Geſinnung.

In Beziehung auf Entwikklung der Geſinnung haben wir zweierlei zu betrachten, nämlich die Belebung des religiöſen Princips und die Erregung des Gemeingeiſtes.

Belebung des religiöſen Princips. Das religiöſe Princip wird entwikkelt theils durch Veranſtaltungen der religiöſen Gemeinſchaft, unter uns der chriſtlichen Kirche, die den Charakter der Oeffentlichkeit haben, theils durch Einwirkungen der Familie. Es iſt dies ein Gegenſtand über welchen an dieſem Orte ſeiner Natur nach nur wenig geſagt werden kann. Was die Kirche für die Entwikklung des religiöſen Princips in dem heranwachſenden Geſchlechte zu thun hat, können wir hier nicht darſtellen: es würde beſonders der Religionsunterricht der von der Kirche aus ertheilt wird, zur Sprache kommen; dieſer iſt aber Gegenſtand einer beſonderen Disciplin. Die unmittelbaren Einwirkungen der Familie entziehen ſich der Theorie, mit der wir es hier zu thun haben. Wir können nur ſagen, daß alle Einwirkungen rein ſittliche ſein müſſen, daß alles abſichtliche rein techniſche zu vermeiden ſei. Hauptregel iſt, daß jede Einwirkung abſolut das Product der Wahrheit ſei; diejenigen Einwirkungen werden die kräftigſten ſein, die ſich ganz an das anſchließen was der Augenblikk mit ſich führt. Die Einwirkungen innerhalb der Familie ſind gebunden an die darſtellende Mittheilung; nur das in den einzelnen Familiengliedern lebendige und die ganze Familie durchdringende religiöſe Princip ſelber, wenn es ſich unmittelbar darſtellt, aus dem innerſten heraus der Jugend ſich offenbarend,

dann aber auch von dieſer aufgenommen wird, kann wirkſam ſein. Der Erfolg der Einwirkungen hängt alſo ab von dem Eindrukk der Wahrheit und der Unmittelbarkeit der Sache, von der Kräftigkeit der Darſtellung und der Empfänglichkeit des Individuums. Wo aber in der Familie ein religiöſer Geiſt iſt, da wird er auch ſeinen Ausdrukk finden; und je ruhiger und wahrer dieſer Geiſt dann waltet, deſto gewiſſer wird auch der Eindrukk ſein. Thatſache iſt, daß wenn in der Familie der religiöſe Geiſt ſchwach iſt, ſich auch in der Jugend wenig die religiöſe Geſinnung entwikkelt; es ſei denn daß andere Erregungen aus dem religiöſen Leben überhaupt die Einwirkung der Familie erſezen. Da nun aber in religiöſer Beziehung beſonders eine große Ungleichheit in den Familien beſteht, ſo hat man in den Schulen ein Supplement zu geben verſucht: religiöſe Erregungen, Andachtsübungen, Unterricht in der Religion, ſind in die öffentlichen Anſtalten eingeführt. Andachtsübungen zur Erregung und Belebung des religiöſen Princips ſind in einigen Anſtalten herrſchende Sitte, ſo daß täglich der Unterricht mit Geſang und Gebet begonnen und beſchloſſen wird; in anderen Anſtalten kehren ſie nur zu gewiſſen Zeiten wieder, oder fehlen auch wol gänzlich. Etwas allgemeines hierüber feſtzuſezen iſt ſchwierig, da der ganze Gegenſtand ſo individuell iſt. Die erſte Bedingung der Wirkſamkeit ſolcher Andachtsübungen iſt auch hier die Wahrheit. Daher hat man darauf zu achten daß ſie in keiner Weiſe zu einem todten Buchſtabendienſt und Mechanismus hinabſinken. Die zweite allgemeine Regel iſt dieſe, daß man ſich vor plözlichen Veränderungen hüte. Das iſt aber doch gewiß, daß keine Wirkung zu hoffen iſt wenn man die Andachtsübungen denjenigen Lehrern der Anſtalt überträgt in denen die Andacht ſelbſt keine Wahrheit iſt. Nur derjenige dem es mit der Religion Ernſt iſt, und der eine Freudigkeit hat auch in anderen religiöſes Leben zu erwekken, wird im Stande ſein dieſe Uebungen zu leiten. Wenn nun auch der Zwekk der Schulandachtsübungen durchaus gut iſt, und von uns vollkommen anerkannt wird

daß es wünſchenswerth ſei das religiöſe Princip in der Jugend auf das kräftigſte zu beleben: ſo müſſen wir doch ſagen, es ſei darauf zu ſehen daß die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemeſſenen Zeit nicht zuviel hinwegnehmen. Dadurch aber werden die Andachtsübungen wieder zu beſchränkt, und ſo legten wir die Veranſtaltungen zur Erwekkung des religiöſen Princips allein in die Kirche und in die Familie. — Was nun den Religionsunterricht der in öffentlichen Anſtalten ertheilt wird, betrifft: ſo bin ich der Meinung daß dieſer ganz erſpart werden kann. Es iſt dieſer Unterricht nur ein Reſt aus früherer Zeit, in der dieſe Anſtalten, kirchlichen Urſprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jezt ſind ſie nicht mehr kirchliche Anſtalten; die Jugend wird als Beſtandtheil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Intereſſe an der Jugend dadurch wahr, daß dieſe in der Familie an die Geiſtlichen der Gemeinen gewieſen wird. Es ſcheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Confirmandenunterrichtes darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden ſondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anſtalten für nothwendig hält. Der Unterricht in Schulen wird ſeinen paränetiſchen Charakter verlieren, und namentlich in den Gymnaſien wird die Katecheſe aufhören dies zu ſein, und ſtatt das religiöſe Princip zu beleben und zu entwikkeln, lehrt man dann eigentlich ſchon Theologie. So gewinnt der Religionsunterricht ganz das Anſehen einer Vorübung für den künftigen Beruf: dann müßte er aber auch nur für Theologen ſein und nicht ein allgemeiner. Die Erfahrung beſtätigt nur daß der Gymnaſialunterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringt, und daß wenn er nicht in das theologiſche übergehen ſondern den katechetiſchen Charakter behalten will, etwas trokknes und todtes, etwas ſchwankendes und unſicheres hineinkommt. Das aber leidet keinen Zweifel, wenn die öffentlichen Anſtalten zugleich Erziehungsanſtalten ſind, dann müſſen ſie auch hierin die Stelle der Familie

vertreten, und zur Erregung und Entwikklung des religiöſen Princips in dem Grade und in der Art beitragen wie dies die Aufgabe der Familie iſt. Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anſtalten überhaupt anfängt den alten Zuſtand wieder herzuſtellen: ſo iſt das nur als ein Mißverſtändniß zu bezeichnen, in keiner Weiſe als ein Fortſchritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen nnd des Religionsunterrichtes hängt mit einer beſonderen Modification des religiöſen Intereſſes zuſammen; ſo kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einſeitigkeit hineingelegt wird; eine beſtimmte Auffaſſung des Chriſtenthums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Prinzip ſtets im Auge haben ſollte, ruft eine Oppoſition hervor gegen einen Typus den das religiöſe Leben in einem andern Umkreiſe gewonnen hat, und gegen das oft recht wirkſame religiöſe Leben in den Familien. Gerade in ſolchen Zeiten wie die unſrige iſt, ſollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben.

Erregung des Gemeingeiſtes. Die Einwirkung auf die Geſinnung durch die Erregung des Gemeingeiſtes geht theils aus von der Familie, theils iſt ſie bedingt durch Anordnungen in Beziehung auf das gemeinſchaftliche öffentliche Leben der Jugend. — Den Ausdrukk Gemeingeiſt beziehen wir auf eine beſtimmte Verbindung der Menſchen untereinander, beſonders auf den bürgerlichen Zuſtand. Das Intereſſe für den bürgerlichen Zuſtand in ſeiner beſonderen Form, in den einzelnen ſich kräftig erweiſend, in allen daſſelbige und auf dies gemeinſchaftliche Leben gerichtet, das iſt zunächſt der Gemeingeiſt. So aber betrachtet iſt der Gemeingeiſt immer nur etwas ſelbſtiſches. Er iſt das Lebensprincip und der Ausdrukk einer wenn auch zuſammengeſezten Perſönlichkeit; und man kann nicht

ſagen, daß durch das Hineinpflanzen des Gemeingeiſtes in das Gemüth der Jugend eine rein ſittliche Geſinnung erwekkt werde; denn nur die ſelbſtiſche Richtung des ganzen wird hervorgerufen; und oft war auch Patriotismus nichts anderes. Betrachten wir dagegen auch die andere Seite. Der bürgerliche Zuſtand iſt nicht bloß ein Product der Noth, ſondern auch das Product der Intelligenz, etwas durch ſie aufgegebnes, und der beſondere Typus den ein bürgerlicher Zuſtand annimmt, ſoll nicht im Widerſpruch mit der Intelligenz ſtehen, ſondern die eigenthümliche Löſung einer allgemeinen Aufgabe ſein, eine individuelle Modification des ethiſchen Princips. Dann iſt aber der Gemeingeiſt auch etwas kosmiſches, allgemeines, und wahrhaft menſchliches und ſittliches; je mehr ſich in der bürgerlichen Geſellſchaft gerade in dem beſonderen, eigenthümlichen, vermöge deſſen ſich ein Volk von anderen ſondert, dies allgemeine abſpiegelt: deſto ſittlicher iſt des Volkes Gemeingeiſt, deſto weniger iſt zu fürchten daß durch Belebung dieſes Gemeingeiſtes in der Jugend ſtatt des ſittlichen eigennüziges würde erwekkt werden*).

---

*) Vergl. Schleierm. Entwurf eines Syſtems der Sittenlehre Seite 120 §. 159. Da nun Gemeinſchaft und Scheidung einander ausſchließen, und jede doch durch jedes ſittliche geſezt ſein ſoll: ſo dürfen beide nur beziehungsweiſe entgegengeſezt ſein, und nur dasjenige iſt ein vollkommen für ſich geſeztes ſittliche, wodurch Gemeinſchaft geſezt wird die in anderer Hinſicht Scheidung, oder Scheidung die in anderer Hinſicht Gemeinſchaft iſt. — Dasjenige worin nur die Einheit der Vernunft geſezt iſt, und nicht auch die beſondere Beſtimmtheit des handelnden einzelnen, iſt unvollſtändig; und dasjenige worin nur dieſe geſezt iſt, nicht aber die Einerleiheit der Vernunft in allen, ebenfalls. Ein ſolches alſo wäre entweder kein ſittliches, oder kein für ſich geſeztes, ſondern nur als Theil an einem andern, in welchem das andere auch wäre. — §. 160. Das Anbilden der Natur kann daſſelbe ſein in allen und für alle, ſofern ſie dieſelbe zu bildende Natur vor ſich haben und dieſelbe bildende Natur in ſich. — §. 163. Das Anbilden der Natur wird in jedem und für jeden ein anderes ſein, ſofern jeder eine andere bildende Natur in ſich hat und eine andere zu bildende vor ſich.

Erregt wird nun der Gemeingeiſt in der Familie und durch das gemeinſchaftliche Leben der Jugend. Für diejenigen die nicht an der öffentlichen Erziehung Theil nehmen, fehlt alſo eins der wirkſamſten Momente in dieſer Beziehung; ein genügender Erſatz findet ſich nicht. Es iſt nur als ein Ueberreſt aus einer vergangenen Periode anzuſehen, wenn noch hie und da in den höheren Ständen eine Scheu vor den öffentlichen Unterrichtsanſtalten ſich zeigt. Wahrer Gemeingeiſt kann dann in der Familie allein nicht entwikkelt werden, denn ſo losgelöſt von dem gemeinſchaftlichen Leben der Geſammtjugend werden die in der Familie erzogenen nur den in der Familie herrſchenden Gemeingeiſt des beſonderen Standes, der ſich vom eigentlichen Gemeingeiſt ſondert und ſich gerade in Gegenſaz zu dieſem ſtellt, in ſich aufnehmen, und darin kann nicht ein erſezendes ſondern nur gegenwirkendes Princip liegen, ſo daß ſich der Standesgeiſt an der Stelle des Gemeingeiſtes entwikkelt. Deshalb iſt zu wünſchen daß die öffentliche Erziehung in allen Ständen in ihre Rechte eintrete.

In der Familie wird der Gemeingeiſt namentlich in den Ständen leicht erregt werden die ſelbſt irgendwie an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten Theil nehmen. Der Zuſtand der bürgerlichen Geſellſchaft ſpiegelt ſich in der Familie ab; die Jugend empfängt die Eindrükke; nach Maaßgabe der Kräftigkeit des Gemeingeiſtes in der Familie und deren Theilnahme am öffentlichen Leben und der Empfänglichkeit in der Jugend theilt ſich auch dieſes Princip mit. Es iſt dies ein reiner Naturproceß in Beziehung auf die Intelligenz; abſichtlich läßt ſich wenig dafür thun. Ein Vorurtheil iſt es nur, freilich ein ſehr gewöhnliches, daß wenn die Jugend ſich in einer überwiegend ſittlichen Beziehung unempfänglich zeigt, oder in Oppoſition gegen die Eindrükke des Lebens, dagegen viel könne ausgerichtet werden durch beſondere mittheilende Veranſtaltungen, durch Ermahnungen, Strafen. Nur zuviel Kraft ſchreibt man gewöhnlich ſolchen Mitteln in der Erziehung zu. Nichts iſt in der Erziehung weniger wirkſam als ein gro-

ßer Wortreichthum in den Ermahnungen und dergleichen. Wenn nun durch die Familie in den Kindern Gemeingeiſt gar nicht erregt wird: ſo liegt dieſes alſo entweder an der Unempfänglichkeit der Kinder oder an einem Mangel des Familienlebens ſelber. Tritt die Unempfänglichkeit in einzelnen Fällen, alſo als Schuld hervor: dann iſt natürlich daß dies auf die Erzieher einen beſonderen Eindrukk macht, und daß dieſer Eindrukk ſich manifeſtirt. Die Mißbilligung hat dann aber auch durchaus nicht den Charakter des abſichtlichen, ſondern ſie iſt die natürliche Rükkwirkung. Dieſe Mißbilligung wird in ſolchen Fällen an ihrer Stelle ſein und deſto wirkſamer, je mehr das ganze Familienleben ſelbſt der Ausdrukk des Gegentheils iſt deſſen was gemißbilligt werden mußte. Iſt die Unempfänglichkeit eine conſtante, ſo wird auch das eindringlichſte Raiſonnement ſie nicht hinwegſchaffen: denn es iſt dann ein Fehler in dem Individuum, und ein Zeichen daß daſſelbige ein ſchwach in das Leben eingreifendes bleiben werde. Liegt der Fehler in der Familie ſelber, dann muß auf ſie correctiv gewirkt werden: dies iſt aber eine ethiſche Aufgabe.

Durch die Ordnung und Einrichtungen des gemeinſamen Lebens in den öffentlichen Anſtalten wird beſonders auf die Geſinnung gewirkt, in ſo fern das gemeinſame Leben von einem Gemeingeiſt getragen wird, der am beſten geeignet iſt die einzelnen in die Ordnung des ganzen hineinzuziehen.

Der Gemeingeiſt der Schule darf nicht mit dem Gemeingeiſt der bürgerlichen Geſellſchaft in Widerſpruch ſtehen, ſondern iſt theils deſſen Ausdrukk ſchon, theils bereitet er die Zöglinge vor für das Leben im Staat. Wie iſt es daher zu beurtheilen, wenn die Jugend auf ausländiſchen Anſtalten einen Theil ihrer Bildung empfängt? Wo eine wirkliche Volksverſchiedenheit iſt, da wäre das Streben nach ausländiſcher Erziehung eine Aberration. Es liegt in der Natur der Sache daß der Staat ſein Erziehungsweſen in ſich abſchließt in jedem Fall wo er voraus-

ſezen kann daß in einem anderen Staate ein anderer Typus des Gemeinweſens zum Grunde liegt. In jeder ausländiſchen Anſtalt ſpiegelt ſich ein anderer Gemeingeiſt, und dem Zögling, deſſen ſittliche Entwikklung doch immer in Beziehung auf das folgende eigenthümliche bürgerliche Leben fortſchreiten ſoll, würde ſich ſtatt des einheimiſchen das ausländiſche einprägen. Es iſt aber erſtens nicht immer die Neigung zur fremdländiſchen Nationalbildung vorauszuſezen, wenn hie und da Zöglinge in ſolchen Anſtalten ihre Bildung erlangen oder doch vollenden ſollen, in denen nicht nur ein anderer Typus der Staatsverfaſſung ſondern auch Volks- und Sprachverſchiedenheit ſich findet. Großentheils fällt der Eintritt in ausländiſche Anſtalten in eine ſpätere Lebensperiode und dient dann nur zum Abſchluß der Bildung, oder es iſt dabei nur auf die Erlernung fremder Sprachen abgeſehen, wie bei der deutſchen Jugend die in den Anſtalten der franzöſiſchen Schweiz ihre Bildung genießt. Und dann iſt die Sache ganz anders zu beurtheilen wenn die Rede iſt von ausländiſchen Anſtalten in Beziehung auf das gegenſeitige Verhältniß der Staaten welche in einem größeren Lande neben einander beſtehen, durch einzelne innere Einrichtungen und hiſtoriſche Beziehungen zwar von einander getrennt, aber durch Volksthümlichkeit und Sprache verbunden, wie dies in Deutſchland beſonders der Fall iſt. Volksthümlichkeit und Staatsverſchiedenheit laufen hier in keiner Weiſe parallel, ſondern Ein Gemeingeiſt waltet, wenn man auf Nationalität im eigentlichen Sinne des Wortes und Sprache ſieht. Wenn nun in einem deutſchen Staate in einer gewiſſen Zeit eine Anſtalt ſich beſonders vor denen in anderen auszeichnet: iſt es zu tadeln wenn Aeltern dann geneigt ſind ihre Kinder der fremden Anſtalt anzuvertrauen? und kann es gelobt werden wenn die Regierungen dieſer Neigung entgegentreten und die Benuzung ausländiſcher Anſtalten ihren Unterthanen verbieten? Iſt die Tendenz der Aeltern eine reine, auf die wahre ſittliche und wiſſenſchaftliche Ausbildung ihrer Kinder gerichtet, die Ueberzeugung von der Vortrefflichkeit der auslän-

diſchen Anſtalt eine feſte: dann ſind wol die Aeltern in ihrem Rechte; nicht aber wäre im Rechte die Tendenz der Geſezgebung, in Folge der die Deutſchen von einander getrennt und die vorhandenen Differenzen der einzelnen deutſchen Staaten durch die Schule befeſtigt oder wol gar geſteigert werden ſollten. In Deutſchland iſt die Aufgabe, daß nicht die beſondere Verfaſſung eines einzelnen Staates Einfluß habe auf den Typus der Erziehung*), und es iſt in den Schulen zunächſt nicht ſowol der Gemeingeiſt in Beziehung auf die Eigenthümlichkeit eines Staates für ſich betrachtet alſo in Beziehung auf die bürgerlichen Verhältniſſe zu entwikkeln, ſondern

Der Gemeingeiſt in Beziehung auf das Leben der Jugend unter ſich, abgeſehen vom künftigen Staatsleben, alſo in ſo fern ſie auf öffentlichen Anſtalten untereinander und mit den Lehrern ein ganzes bildet, kommt vorzüglich in Betracht. Unläugbar iſt ein ſolcher Gemeingeiſt ein höchſt bedeutendes ſittliches Moment; je mehr er in einem ganzen wie es die Schule bilden ſoll lebendig iſt, deſto leichter iſt eine Menge fremdartiger Motive zu vermeiden; je mehr er verborgen iſt, deſto weniger tritt das ſittliche hervor. Nur hat man zu verhüten daß ſich unter der Jugend die ſich einer höhern wiſſenſchaftlichen Bildung widmet, ein Corporationsgeiſt entwikkelt im Gegenſaz gegen die Zöglinge der anderen Anſtalten. Wenn dann auch dieſer Gemeingeiſt während dieſer Periode der Erziehung in einigen Beziehungen vortheilhaft wirkte: ſo würde er doch im nachfolgenden Leben nur nachtheilig ſein; es würde ein Gemeingeiſt ſich bilden, der mit dem Gemeingeiſt der das öffentliche Leben durchdringen ſoll im Widerſpruch ſtände. Freilich liegt im öffentlichen bürgerlichen Leben eine ſolche Gewalt daß es die nachtheiligen Folgen wieder

*) Vergl. Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten im deutſchen Sinn (1808). Sämmtl. Werke. Zur Philoſophie. Dritter Band. S. 544—547. Es gebricht an Raum, um dieſe klaſſiſche Stelle hier mitzutheilen.

ausgleichen kann. Aber dennoch muß von Anfang an dieſem Corporationsgeiſt entgegengewirkt werden; denn etwas rohes liegt ihm zum Grunde und der Idee der Organiſation widerſprechendes. Immer nimmt er den Charakter der Abſonderung und der Anmaßung an, und die Jugend, die ſich bewußt iſt daß ſie die höchſte Bildung anſtrebt, ſtellt ſich ſelbſt dann auf hochmüthige Weiſe an die Spize und ſieht auf alles andere herunter. Allerdings iſt ſie dazu beſtimmt die höchſte Bildung zu erlangen und an der Spize zu ſtehen: aber ſo, daß ſie leitend alles mit Liebe umfaſſe, nicht verächtlich herabſehend, frei von aller Selbſtſucht. — Sodann iſt zu verhüten daß ſich im inneren der Schule ſelbſt ein Gegenſaz bildet, indem ſich die Jugend als ein geſchloſſenes den Lehrern gegenüberſtellt. Dieſe Oppoſition iſt allerdings die gefährlichſte für das ganze Weſen der öffentlichen Bildung und des Unterrichtes; ſie iſt der Beweis der Corruption der ganzen Anſtalt; die Einrichtung der Schule ſelber, ihre ganze Organiſation, oder auch das Betragen der Lehrer, rufen ſie hervor. — Vermeidet man dieſe beiden Ausartungen: ſo wird ein Gemeingeiſt ſich erzeugen, der wenn man ihn walten läßt und wohl leitet, immer die beſte Sicherſtellung der Ordnung iſt. Je mehr die Leiter der Anſtalten ſich ſelbſt mit der Jugend als eins ſezen, deſto mehr wird der Oppoſitionsgeiſt innerhalb der Anſtalt ſelbſt verhütet; je weniger die Leiter der Anſtalten ſich ſelbſt als in Oppoſition gegen die anderen Bildungskreiſe ſtehend zeigen, deſto weniger kann ein Corporationsgeiſt ſich entwikkeln. Die Erfahrung zeigt, daß wenn die wiſſenſchaftliche Bildung behandelt wird als ein für ſich abgeſchloſſenes Beſizthum — eine verkehrte Anſicht, da dieſer Beſiz nur Werth hat je nach dem Einfluß der Bildung auf das gemeinſchaftliche Leben — deſto mehr ſich der Corporationsgeiſt entwikkelt. Die Organiſation der Anſtalten ſelbſt kann nicht dieſe nachtheilige Wirkung haben wenn der ganze Unterricht rein praktiſch ertheilt wird; er beginnt mit dem was ſich an die ſinnliche Anſchauung anſchließt, er ſchreitet fort zunächſt ſich an

das was die Gegenwart poſtulirt anknüpfend, er umfaßt dann auch wol die Vergangenheit und das entfernt liegende, aber doch immer in Beziehung auf das gemeinſame Leben. So iſt eigentlich auf keiner Stufe des Unterrichts eine Gelegenheit gegeben den Zuſammenhang mit dem praktiſchen Leben aufzuheben; und der Unterricht in der höheren Bürgerſchule wird nicht einem Corporationsgeiſt der in höheren Gewerben lebenden im Gegenſaz gegen die mechaniſchen Arbeiter Vorſchub leiſten, wenn er ſelbſt nur eine Erweiterung und Vorvollſtändigung der auf das mechaniſche gerichteten und von ſinnlicher Anſchauung ausgehenden Kenntniſſe iſt. Daſſelbe gilt in ſeiner Art von dem Unterricht auf den Gymnaſien; und ſo liegt im Unterricht ſelbſt, wenn er in ſeinem richtigen Weſen auf jeder Stufe erfaßt und immer mehr erkannt wird daß wie die einzelnen Bildungsſtufen ineinander greifen, in einander übergehen, gegenſeitig ſich ergänzen in der Periode der Erziehung, auch im gemeinſamen Leben keine die andere ausſchließen darf, das Gegengift gegen den falſchen Corporationsgeiſt. Wenn nur die reale Bildung, der höheren wiſſenſchaftlichen vorhergehend, ihren gehörigen Umfang wird erreicht haben: dann werden auch wir in Deutſchland dieſelbe Erfahrung machen die andere Länder ſchon gemacht haben. In England und Frankreich, wo man den richtigeren Weg in dieſer Beziehung ſchon früher einſchlug, hat man nie ſo ſehr an dieſem Uebel, das aus der abgeſchloſſenen Stellung der Wiſſenſchaft und der Gelehrten jedesmal entſteht, zu leiden gehabt. Selbſt in dem Verhältniß der oberen zu den unteren Klaſſen der Gymnaſien, in ſo fern in dieſen noch Schüler ſind die ſich der mechaniſchen Geſchäftsthätigkeit widmen, tritt unter uns eine Oppoſition hervor, die nur zum Beweis dienen kann wie früh die Richtung auf das wiſſenſchaftliche Gebiet ſich iſolirt. Schon jezt tritt dies Mißverhältniß mehr und mehr zurükk, und unſtreitig ſind wir auf richtigerem Wege ſeitdem die Wichtigkeit der Realbildung erkannt iſt.

Die Leitung des Betragens.

Wenn nun auch durch den Gemeingeiſt am beſten auf die Geſinnung eingewirkt und dadurch ſchon das Betragen richtig geleitet wird; wenn er auch alles leiſtet was man erwarten kann: ſo werden doch in einzelnen Fällen Ausnahmen eintreten deren wir gedenken müſſen. Es wird immer einzelne geben die eine ſittliche Ausartung darſtellen, ſei es Fehler der Natur oder Folge früherer Eindrükke, Folge der ſchlechten häuslichen Erziehung. Wie iſt in dieſer Periode die ſittliche Ausartung zu behandeln, alſo wie iſt die Diſciplin gegen diejenigen die ſich in die gemeinſame Ordnung nicht fügen wollen, zu üben?

Schon im allgemeinen iſt der Grundſaz von uns aufgeſtellt worden, daß eigentlich mit Strafen in ſo fern ſie den Charakter des willkührlichen an ſich tragen, nichts ausgerichtet wird; ja es giebt keine Strafen die nicht Motive vorausſezen oder in das Gemüth des zu beſtrafenden einpflanzen, welche nachher wieder eliminirt werden müſſen. Von bleibender und durch ſich ſelbſt richtig einwirkender Kraft iſt nur die Aeußerung des ſittlichen Urtheils, die Mißbilligung. Aber es liegt in der Natur ſolcher Ausnahmen, die ein Zurükkbleiben des ſittlichen Gefühls vorausſezen, daß dieſe Mißbilligung nicht die gehörige Wirkung hervorbringt. Die Frage iſt daher in Beziehung auf ſolche Fälle zu ſtellen, wo das natürliche und einfache Mittel nichts fruchtet, und wo doch nothwendig dafür geſorgt werden muß daß nicht die einzelnen Ausnahmen ſtörend auf das ganze wirken. Wir unterſcheiden hier das Verhalten der Zöglinge in Beziehung auf Arbeit und Uebung *), und in Beziehung auf

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Die Productivität ſchweift in der Jugend ſehr aus; doch kann dies nur bei einem Mangel an Intereſſe für den Gegenſtand, oder bei unrichtiger Vertheilung der Gegenſtände geſchehen. Dieſen Mängeln muß man abhelfen. Andere Mittel zur Belebung der Productivität ſind in ſich ſelbſt verkehrt und nachtheilig. Weder Belohnungen noch Strafen, irgend welche fremdartige Reize, alle Mittel um durch Zerſtreuung die Aufmerkſamkeit aufs neue zu beleben, oder ſich

die Geſinnung und das eigentlich ſittliche Betragen. Jenes bedingt die Fortſchritte in den Kenntniſſen, dieſes die ſittliche Entwikklung. Die Fortſchritte ſelbſt aber können größer oder geringer ſein nicht nur nach Maaßgabe des Fleißes und der Anſtrengung, ſondern auch nach Maaßgabe der Anleitungen; ein Zurükkbleiben kann alſo verſchuldet und unverſchuldet ſein. Nur in Beziehung auf das muthwillige Zurükkbleiben würde alſo Strafe eintreten dürfen; ein unverſchuldetes Zurükkbleiben würde ein anderes Verfahren noth-

---

eine neue Gewalt über die Gemüther zu erwerben, können für die Productivität etwas hervorbringen. Indem es hier auf Leitung der freien Thätigkeit ankommt, ſo kann die Strafe und die Belohnung nur einen knechtiſchen Zuſtand hervorrufen. Es kommt hier alles an auf Erregung eines Intereſſes an demjenigen was überhaupt das motivirende und zugleich das Reſultat iſt, und ſodann an dem Zuſammenleben, und auf das lebendige Gefühl davon wie durch das Zuſammenwirken weit mehr geleiſtet wird als durch die Kräfte der einzelnen. Durch andere Mittel wird organiſches Leben nicht erreicht. Wir ſehen hiebei zugleich, worauf es beruht daß ſobald die Jugend aus der Familie heraustritt irgend ein anderer die Stelle der Aeltern erſezen könne. Er muß nämlich fähig ſein ein ſolches Intereſſe zu erregen, und ſich realiter als Mittelpunkt eines ſolchen Zuſammenlebens darſtellen. Alle anderen pädagogiſchen Kunſtſtükke ſind Nothbehelf und Flikkwerk. Indem aber einer ſich darſtellt als einen Mittelpunkt des Zuſammenlebens, ſo tritt er gegen die Jugend als eine lebendige Macht auf und ſchüzt dadurch zugleich ſeine eigene Autorität, indem er ein Intereſſe am Zuſammenleben erregt. Er iſt auch eine wohlthätige Macht, indem er das Leben der Jugend erhöht und ſteigert. Die natürliche Autorität der Aeltern iſt auch eine ſolche wohlthätige Macht. Die übertragene Autorität kann aber durch verſchiedene Motive ſich geltend machen, und das giebt der ſittlichen Erziehung ihr verſchiedenes Colorit. Es kann im Erzieher ſein ein reines Intereſſe der Liebe, eine Freude am kindlichen Leben. Dies bringt am unmittelbarſten den Aeltern nahe. Der Unterſchied iſt nur, bei den Aeltern das Intereſſe an die Perſönlichkeit gebunden, bei dem Erzieher an die Jugend überhaupt und beſonders an diejenigen die ihm zugeführt werden. Dann aber kann man ſich denken ein Intereſſe an beſtimmten Gegenſtänden, an gewiſſen Zweigen der menſchlichen Thätigkeit, womit verbunden iſt ein Streben dieſe auf die Jugend fortzupflanzen. Ein drittes kann das eigentlich techniſche methodiſche ſein, ausgehend von der eigentlichen pädagogiſchen Virtuoſität. Das Verhältniß zur Jugend wird ſich in jedem dieſer Fälle etwas anders geſtalten.

wendig machen. Aber auch in Beziehung auf das ſittliche Betragen ſelbſt würde darauf zu achten ſein, ob die Uebertretungen welche eine Beſtrafung nach ſich ziehen ſollen allein in dem Zögling ihren Grund haben, oder ob nicht in der Anſtalt ſelbſt und in der Art wie das Individuum behandelt wird der Fehler liegt. Man hat nun geglaubt, daß die Leitung des Verhaltens ſehr erleichtert werde wenn das Urtheil über die einzelnen nicht nur gegen ſie ſelbſt ſondern auch gegen die Aeltern und gewiſſermaßen öffentlich ausgeſprochen, und wenn zur Begründung des Urtheils auch anderen außer den Lehrern ſelbſt Gelegenheit gegeben, für die unverbeſſerlichen aber ein äußerſtes der Strafe feſtgeſezt würde. Daher die öffentlichen Prüfungen, die Zeugniſſe oder Cenſuren, und die Entfernung aus der Anſtalt. Allerdings muß denen welchen der Zögling angehört auf die gehörige Weiſe zur Anſchauung gebracht werden wie der einzelne ſich verhalte an und für ſich und im Vergleich zu den übrigen. Prüfungen und Cenſuren, eigentlich für Lehrer und Schüler überflüſſig, können nur Werth haben für die Angehörigen. Wir meinen aber hier nur Prüfungen und Zeugniſſe derer die im Verbande mit der Schule bleiben; die Prüfungen und Zeugniſſe für diejenigen welche die Anſtalt verlaſſen um in einen anderen Kreis überzugehen, können erſt ſpäter zur Sprache kommen. Die öffentlichen Prüfungen betreffend. Man hat oft geſagt daß ſie ihren Zwekk nicht erreichen, ſelbſt auch nicht dann wenn die Angehörigen zugegen wären und dem Gange der Prüfung folgen könnten. Und allerdings wird in den Zöglingen, die doch an Oeffentlichkeit noch nicht gewöhnt ſind, eine eigene Stimmung erregt durch öffentliche Prüfung; es wird auch deshalb der Eindrukk den die Zöglinge auf die Hörer machen ein anderer ſein als wenn man ſie im gewöhnlichen Leben vor ſich ſieht. Ueberhaupt iſt ein einzelner Moment beſonders herausgehoben nie geeignet ein richtiges Urtheil zu begründen. Es hat der einzelne auch da ſeinen unglükklichen Tag. Die öffentlichen

Prüfungen ſind in der That etwas unzureichendes, und es möchte wol an der Zeit ſein ſie ganz einzuſtellen. In neuerer Zeit hat man eine etwas beſſere Form erſonnen, nämlich ſo, daß der Unterricht ſelbſt in ſeinem gewöhnlichen Gange den Angehörigen wenigſtens eine Zeit lang geöffnet iſt. Je größer dieſer Zeitraum iſt, deſto ſicherer kann ſich ein Urtheil bilden; aber wenn gleich dieſe Form in mancher Rükkſicht jene alte Weiſe übertrifft, ſo ſcheint doch dieſe unmittelbare Anſchauung nur ein ſchwaches Complement zu ſein zu dem was die Zeugniſſe der Lehrer ausſagen. Dieſe Zeugniſſe haben auch ihre Mängel. Es iſt ſchon nicht leicht daß ſich ein gemeinſames übereinſtimmendes Urtheil über einen einzelnen bilde bei einer größeren Anzahl von Lehrern; noch ſchwerer iſt die Zeugniſſe ſo auszuſtellen daß den Aeltern klar werde, in welchem Verhältniß der Zögling zu den anderen in Beziehung auf intellectuelle und ſittliche Entwikklung ſtehe, damit ſie entſcheiden können ob es gerathener ſei eine andere, und welche Beſtimmung für den Beruf zu treffen. Indeſſen wenn nur zur rechten Zeit die Betrachtung der Lehrer ſich ganz vorzüglich darauf richtet, ob es rathſam ſei dieſen oder jenen den höchſten Kreis der Bildung betreten zu laſſen; wenn die ſorgfältigſt gewonnene Anſicht ein weſentlicher Theil des Zeugniſſes, und dies Zeugniß ſelbſt bei der Beſtimmung über die Berufswahl ein wirklich mitwirkendes wird: dann werden die Zeugniſſe ihren Zwekk erfüllen.

Die Entfernung aus der Anſtalt. Nachtheilig iſt es ohne Zweifel, wenn ſolche Individuen ſich in die höchſten Berufskreiſe einzudrängen beſtreben welche dazu von der Natur nicht befähigt und beſtimmt ſind. Es iſt Pflicht der Angehörigen, ſolchen Individuen ſelbſt einen anderen Beruf anzuweiſen, Pflicht der Lehrer, den Angehörigen die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit daß die unbefähigten aus ihrer Stellung herausgenommen werden, zu verſchaffen. Aber noch nachtheiliger iſt jedenfalls, wenn wirklich ſchlechte Subjecte mit allen Hülfsmitteln ausgeſtattet werden die in der wiſſenſchaftlichen Bildung liegen, und auf dieſe Weiſe in den Stand geſezt wer-

den künftig einen Einfluß auf die gemeinſamen Angelegenheiten auszuüben und an der höchſten Leitung Theil zu nehmen. Geſezt nun es iſt alles angewendet worden was der Typus der Organiſation der Anſtalt zuläßt, um die Geſinnung des einzelnen zu reinigen, aber ohne Frucht: in wie fern und unter welchen Umſtänden darf die Ausſchließung aus der Anſtalt verfügt werden, und in wie fern und unter welchen Umſtänden kann dieſe die Ausſchließung von der ganzen wiſſenſchaftlichen Laufbahn zur Folge haben? Verſezen wir uns in die höchſte Region der Bildungsanſtalten. Auf den Univerſitäten, ſo beſtimmt das Geſez, ſoll die Ausſchließung von der Anſtalt zugleich die Ausſchließung von der ganzen wiſſenſchaftlichen Laufbahn zur Folge haben. Das Geſez wird ſelten zur Ausführung gebracht, gewöhnlich gemildert; es tritt dann oft die Willkühr ein. Das iſt die natürliche Folge von zu harten Strafgeſezen. Die Härte liegt aber darin, daß eine Aenderung der ganzen Lebensbahn in ſo vorgerükktem Alter verhängt wird; und auch das iſt nicht einmal zu billigen, daß zwar früher ſchon, aber doch erſt dann wenn ſchon ein großer Theil der Vorbildung auf der Schule vollendet iſt, die Ausſchließung aus einer beſtimmten Anſtalt die Ausſchließung von einer gewiſſen Laufbahn nach ſich ziehen ſoll; es iſt überdies auch ein Eingriff in die väterlichen und vormundſchaftlichen Rechte. Man iſt aber auch gerade in Beziehung auf die frühere Zeit der Erziehung nicht ſo ſtreng, und ein Individuum von einer Anſtalt ausgeſchloſſen in eine andere ganz gleichartige aufzunehmen, iſt durch Geſeze genehmigt. Die einzelne Anſtalt ſcheint aber überhaupt nur aus ſich ſelbſt ausſchließen zu können. Einmal kann ihre Ausſchließung eine ungerechte ſein, wenn weniger eine wirklich ſchlechte Geſinnung des Zöglings als vielmehr eine unglükkliche Dispoſition, ſeine Individualität im Verhältniß zu dem Typus der Anſtalt, die Veranlaſſung zur Disharmonie und die Uebertretung ſowie Beſtrafung hervorgerufen hat; ſodann aber kann auch die Ausſchließung als eine ungerechte erſcheinen ſelbſt wenn für die

näher ſtehenden die Unwürdigkeit eines Subjectes documentirt iſt und offenbar Schlechtigkeit der Geſinnung eine ſo harte Maaßregel durchaus nothwendig macht: und es muß der einzelnen Anſtalt ſelbſt daran liegen, daß wenn ſie genöthigt war auszuſchließen, in dem Fall daß das Urtheil auf Irrthum beruhte, dieſer Irrthum corrigirt werden könne, damit nicht der beſtrafte während ſeines ganzen Lebens dieſe Schuld zu büßen habe; daß aber in dem Fall daß das Urtheil vollkommen begründet war, die Ausſchließung als eine gerechte anerkannt und ſie ſelbſt von jedem Vorwurf der Ungerechtigkeit freigeſprochen werde. Es können Fälle eintreten wo ein Individuum nicht nur von Einer Anſtalt ausgeſchloſſen ſondern von der höhern Laufbahn überhaupt abgehalten werden muß. Der Mangel iſt nur daß das Recht der Ausſchließung den einzelnen Anſtalten und nicht dem Gemeinweſen zugeſprochen iſt. Dies iſt ein Mangel in der Geſezgebung; die Anſtalten ſtehen zu iſolirt von dem Gemeinweſen. Wenn das Urtheil nicht von den Anſtalten allein ausginge, ſondern auch hier von einer Repräſentation der Gemeinſchaft *): ſo würde auch das ſtrengſte ſich eher rechtfertigen laſſen, und wir würden ein Mittel mehr haben ſchlechte und verdorbene Naturen von den wichtigſten Zweigen des Lebens auszuſchließen. Für das Gemeinwohl wäre dies von großer Bedeutung.

Uebergang zur dritten Periode.

Vorbereitet wird der Uebergang ſchon dadurch daß allmählig die Selbſtbeſtimmung zunimmt, damit das Eingehen

*) Vergl. S. 217 und Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten im deutſchen Sinn. 1808. Sämmtl. Werke. Zur Philoſophie. Erſter Band. 1846. S. 565. Es müßte eine genauere Gemeinſchaft geſtiftet ſein zwiſchen den öffentlichen Bildungsanſtalten; die vortrefflichſten Schulmänner Univerſitätslehrer Akademiker müßten gemeinſchaftlich an der Spize der wiſſenſchaftlichen Angelegenheiten ſtehen: dann würde ſich wahrer Gemeinſinn weiter verbreiten. Syſtem d. Sittenl. S. 292. §. 279. §. 280. Der Gegenſaz zwiſchen gelehrten und Publicum muß permanent ſein. Dies iſt die pädagogiſche Wirkſamkeit jener.

in Verhältniſſe wo die Selbſtbeſtimmung überwiegend iſt, nicht ein Sprung ſei. Die Selbſtbeſtimmung beginnt ſchon von dem Augenblikk wo die Kirche die Mündigkeit ausgeſprochen hat. Wenn nun die Abnahme der perſönlichen Autorität und die Zunahme der Selbſtbeſtimmung eben ſo wol in Beziehung auf das Leben in den öffentlichen Anſtalten als in der Familie ſtattfindet: ſo darf man doch gerade hier nicht den Unterſchied zwiſchen der Schule und dem häuslichen Leben überſehen. In der Schule, in der durchaus ein geſezlicher Zuſtand ſein muß, muß ſtets die geſezliche Ordnung aufrecht erhalten werden, und nur ein Mißbrauch wäre es wol, wenn man die Zunahme der Selbſtbeſtimmung darein ſezen wollte, daß die Schüler der oberen oder der erſten Klaſſen nach Willkühr am Unterricht Theil nehmen, Aufgaben löſen, oder nicht. Soll der Kanon den wir als nothwendig aufgeſtellt haben in Beziehung auf die allmählig ſich entwikkelnde größere Selbſtändigkeit auch auf die Schule angewendet werden: ſo kann er nur ſeine Erfüllung finden in Beziehung auf die intellectuelle Thätigkeit, in dem Zunehmen ſelbſtändiger Arbeiten; in anderer Beziehung kann von der Anwendung deſſelben in den öffentlichen Anſtalten gar nicht die Rede ſein, wenn dieſe nicht zugleich die Stelle der häuslichen Erziehung übernommen haben. Im häuslichen Leben kann aber eben ſo wenig die Selbſtbeſtimmung ſo zunehmen, daß es den älteren Kindern geſtattet ſein ſollte Anordnungen und Befehle welchen die Glieder des Hauſes nachkommen müſſen, unbeachtet zu laſſen; aber ein Abnehmen des Befehlens von Seiten der Aeltern wird eintreten müſſen, damit die moraliſche Selbſtbeſtimmung in den Kindern gewekkt werde, und dieſe ſich gewöhnen auch ohne Befehl das was an ſich nothwendig iſt zu thun. Daß den älteren Kindern in Beziehung auf die jüngeren manches übertragen werden kann, haben wir ſchon geſagt; es liegt darin auch die beſte Art das Vertrauen zu beweiſen und ſo die einen oder anderen auszuzeichnen ohne poſitive Belohnungen.

Das Ausſcheiden aus den Anſtalten ſowol des mittleren als des höheren Bildungskreiſes, aus den Realſchulen und den Gymnaſien, wird theils ein Eintreten in einen höheren Bildungskreis zur Folge haben, ſo daß das Erziehungsgeſchäft in der dritten Periode noch fortgeſezt wird; theils ein Eintreten in das praktiſche Leben ſelber, ſo daß dann für diejenigen die unmittelbar aus der Schule in das Leben übertreten die dritte Periode einen beſonderen Charakter annimmt.

Der Termin des Ausſcheidens fällt in der Regel in die Zeit zwiſchen der kirchlichen Mündigkeit und der bürgerlichen Volljährigkeit; er ſollte eigentlich an keine andere Bedingung gebunden ſein als daran, daß vollſtändig geleiſtet ſei was der Beruf erfordert. Dann muß aber auch ſchon entſchieden ſein welchen Beruf der ausſcheidende wählen wolle und könne, und es muß demnach gegeben ſein:

Eine Ueberſtimmung der Aeltern oder Vormünder und der Zöglinge ſelbſt über den einzuſchlagenden Beruf. Auf pädagogiſchem Gebiete iſt nicht zu entſcheiden wie dieſe Uebereinſtimmung zu Stande komme; wir müſſen ſie vorausſezen. Wenn ſich die betheiligten Parteien nicht einigen können: ſo liegt die Entſcheidung auf dem ſittlichen und bürgerlichen rechtlichen Gebiete.

Eine Rechenſchaftsablegung der Lehranſtalt an die Aeltern über dasjenige was die Jugend geleiſtet hat. Es muß alſo eine Art und Weiſe geben, wie die öffentlichen Lehranſtalten bekunden, in welchem Grade der einzelne dem vorgeſteckten Ziele nahe gekommen ſei; und hiedurch muß zugleich ein Mittel gegeben ſein daß die Aeltern ſich ein Urtheil über die Zweckmäßigkeit der Anſtalt und über die Befähigung ihrer Kinder zum wiſſenſchaftlichen Beruf bilden können. Daß nun die öffentlichen Prüfungen bei der Entlaſſung dieſen Zweck wenig erreichen, iſt aus dem über die Zwiſchenprüfungen geſagten abzunehmen. Für die Lehrer ſelbſt ſoll es eigentlich einer ſolchen Prüfung nicht bedürfen; und wenn ſie dennoch ſtattfindet: ſo beweiſet dies nur theils daß man ein anderes

Verfahren bis jezt noch nicht aufgefunden hat, das vollkommen geeignet iſt das Verhältniß in welchem die Jugend zu den Forderungen des Berufes ſtehe darzulegen und eine Entſcheidung zu geben wenn ſich die Lehrer in dem Urtheil über die Schüler nicht einigen können; theils daß die öffentlichen Anſtalten in einem ſolchen Verbande mit der Regierung ſtehen, daß ſie genöthigt ſind den Anordnungen welche in dem Intereſſe des Staates liegen und von der öffentlichen Verwaltung ausgehen, nachzukommen. Ob dieſe Stellung nun eine in der Natur der Sache liegende ſei, ob alſo bei der Entlaſſung aus den Anſtalten auch gegeben ſein müſſe

Eine Rechenſchaftsablegung der Lehranſtalt an den Staat, um darzuthun, in welchem Verhältniß die Jugend ſtehe zu den Forderungen welche der Staat in ſeinem Intereſſe an diejenigen ſtellt welche in die öffentliche Thätigkeit übergehen wollen: das iſt eine Frage die an der Grenze unſeres Gebietes liegt. Diejenigen Anſtalten welche ihre Zöglinge für irgend einen Privatberuf vorbereiten, haben eine ſolche Rechenſchaft nicht abzulegen. Die Schulen überhaupt ſtehen ihrem Weſen nach gar nicht in unmittelbarer Beziehung zur Regierung oder der verwaltenden Geſchäftsführung im Staate; und wenn es das natürlichſte iſt und im gegenwärtigen Entwikklungsgange unausbleiblich, daß es außer den öffentlichen Anſtalten, die als Staatsſtiftung anzuſehen ſind und unter unmittelbarer Leitung deſſelben ſtehen, reine Privat-Erziehungsanſtalten giebt: ſo iſt nicht abzuſehen wie es der fortſchreitenden Bildung irgendwie förderlich ſein könnte daß die einen den Unterricht nach Methode und Umfang, und die Organiſation der Erziehung überhaupt allein nach den Grundſäzen der Wiſſenſchaft und mit Beziehung auf die Forderungen die in der Natur des Wiſſens liegen, zu geſtalten berechtigt ſind, die anderen aber noch beſondereren Anforderungen des Staates nachkommen müſſen. Es iſt auch wol kein Grund vorhanden daß die Privatanſtalten ſich in ein ſpecielleres Verhältniß zur Staatsverwaltung ſezen ſollten; ſie haben keine Verpflichtung auf den Staat Rükkſicht

zu nehmen wenn ſie die Zöglinge entlaſſen; und wenn man ſagen wollte, daß in den öffentlichen Anſtalten dieſe Rükkſichtnahme ſchon um deswillen geboten ſei weil ſie ja die Jugend für die öffentliche Thätigkeit vorbildeten: ſo iſt zu entgegnen, daß das was der öffentliche Dienſt erfordert in den Eintritt in dieſen gehört, und nicht in den Austritt aus den Schulanſtalten *).

Dritte Periode.

Dieſen lezten Theil der Erziehung theilen wir in zwei Theile, indem wir zuerſt die fortſchreitende Entwikklung der erſten und zweiten Bildungsſtufe und ſodann die der dritten Bildungsſtufe ins Auge faſſen.

---

*) Vergl. Schleierm., Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten. S. 565. Es iſt dem Gang neueuropäiſcher Bildung angemeſſen, daß die Regierungen auch der Wiſſenſchaften ſich aufmunternd annehmen und die Anſtalten zu ihrer Verbreitung in Gang bringen mußten, wie es mit Künſten und Fertigkeiten aller Art der Fall zu ſein pflegt. Allein hier wie überall kommt eine Zeit wo dieſe Vormundſchaft aufhören muß. Sollte dieſe nicht für Deutſchland allmählig eintreten, und wenigſtens in dem proteſtantiſchen Theile deſſelben bald rathſam ſein, daß der Staat die Wiſſenſchaften ſich ſelbſt überlaſſe, alle innern Einrichtungen gänzlich den Gelehrten als ſolchen anheimſtelle, und ſich nur die ökonomiſche Verwaltung, die polizeiliche Oberaufſicht und die Beobachtung des unmittelbaren Einfluſſes dieſer Anſtalten auf den Staatsdienſt vorbehalte? Die Akademien, denen die Regierungen immer nur einen mittelbaren Einfluß auf ihre Zwekke zutrauten, ſind von je her freier geweſen, und haben ſich wohl dabei gefunden. Aber Schulen und Univerſitäten leiden je länger je mehr darunter, daß der Staat ſie als Anſtalten anſieht in welchen die Wiſſenſchaften nicht um ihret- ſondern um ſeinetwillen betrieben werden, daß er das natürliche Beſtreben derſelben, ſich ganz nach den Geſezen welche die Wiſſenſchaft fordert zu geſtalten, mißverſteht und hindert. — Die Schulen werden ungründlich; auf den Univerſitäten wird die Hauptſache unter einer Menge von Nebendingen erſtikkt; die Akademien werden verächtlich — wenn ſie ſich mit lauter unmittelbar nüzlichen Dingen beſchäftigen.

Vollendung der Erziehung derer welche aus der Volksſchule und der Bürgerſchule in das mechaniſche und techniſche Gewerbsleben übergehen.

Wir können die allgemeine Volksbildung und diejenige Bildungsſtufe die eine Menge von realen Kenntniſſen, wie ſie in der ſogenannten höhern Bürgerſchule oder Realſchule zuſammengefaßt ſind, erfordert, nicht als ſtreng auf einander folgend anſehen. In der Regel werden in der zweiten Periode diejenigen die zu dem Volke gehören ſchon in Folge der äußeren Verhältniſſe nur in der Volksſchule ihre Bildung empfangen; diejenigen die einem höhern Bildungskreiſe zugewieſen werden, treten von vorn herein aus der Familie in die Bürgerſchule ein, und nur in beſonderen Fällen wird aus der Volksſchule in die Bürgerſchule der Uebergang gemacht werden. Auf jeden Fall liegt es in der Natur der Sache, daß für die Volksjugend die ihren Unterricht nur in der Volksſchule genießt, die Unterrichtszeit früher abgeſchloſſen wird; aus der Bürgerſchule werden die Zöglinge erſt in einem ſpäteren Alter treten. Es beginnt ſomit die dritte Periode für die einen früher, für die anderen ſpäter. Jedoch iſt dieſe Differenz der Zeit nicht eine ſo bedeutende und nicht etwas ſo weſentliches daß in Folge derſelben der Bildungsgang der einen als durchaus verſchieden von dem der anderen modificirt werden müßte. **Beide Theile, die Jugend der Volksſchule und der Bürgerſchule, treten nach Beendigung der zweiten Periode zurükk in das Familienleben;** es iſt für ſie eigentlich das gemeinſchaftliche Leben, das nicht nur in Beziehung auf den Unterricht, alſo in Beziehung auf die Entwikklung der Fertigkeiten, ſondern auch in Beziehung auf die Entwikklung der Geſinnung für ſie organiſirt war, zu Ende und **es beginnt für beide das eigentliche Berufsleben** oder doch **die ſpecielle Vorbereitung auf den beſtimmten Beruf.**

Soll nun alle pädagogiſche Thätigkeit für beide Theile ſobald ſie die Schule verlaſſen haben aufhören, ausgenommen die Einwirkungen welche von der Familie und von dem Leben überhaupt, namentlich in ſo fern es den Beruf betrifft, ausgehen? Dann iſt jenes gemeinſchaftliche Leben in der Schule eigentlich nur ein Zwiſchenzuſtand zwiſchen der Zeit der Kindheit, die allein in der Familie verlebt wird, und dem geſelligen bürgerlichen Leben; ein Zwiſchenzuſtand zwiſchen der Zeit vor der Schule und nach der Schule. Das gemeinſchaftliche Leben erſcheint alſo eigentlich nur als eine Sache der Noth, nicht begründet in einem gemeinſchaftlichen Geſammtleben. Wenn in einem Volke der Sinn für ein größeres umfaſſenderes gemeinſchaftliches öffentliches Leben fehlt: dann iſt das gemeinſchaftliche Leben in der Schule auch nur ein zwiſcheneingekommenes vorübergehendes; je mehr aber der Sinn für größere Gemeinſchaft in der Geſellſchaft erwacht iſt: deſto mehr wird man es natürlich finden das gemeinſchaftliche Leben in der Schule feſt zu begründen und nachher zu erhalten und fortzuſezen. Verſchiedene politiſche Anſichten liegen dieſer Differenz zu Grunde. Aber eine Inconſequenz iſt es, wenn es kein gemeinſchaftliches Leben in der Geſellſchaft giebt in welches nach Beendigung der Erziehung die Jugend übergehen kann, ein ſolches zu begründen; und wiederum es iſt inconſequent, wenn es ein öffentliches Leben giebt, das gemeinſchaftliche Leben der Jugend zu unterbrechen, ſo daß es zwar in der Schule beginnt, nach der Schulzeit aber während der Vorbereitung auf den ſpeciellen Beruf ſiſtirt wird, und erſt wieder mit dem Eintritt in eine ſelbſtändige Berufsthätigkeit fortgeſezt werden kann: es wäre dies ein Rükkſchritt vor dem Ziel.

Wenn nun ein öffentliches gemeinſchaftliches Leben noch nicht beſteht: ſo iſt doch dies eben nicht der vollkommenſte Zuſtand, und hemmendes Princip nur würde es ſein, wenn man jede ſich darbietende Gelegenheit zur Bildung eines gemeinſamen Lebens der Jugend nach beendigter Schulzeit vernachläſſigen wollte, ſtatt ſie zu benuzen um ein gemeinſames Leben

in der Geſellſchaft vorzubereiten. Beſteht aber ſchon in einem Volke ein öffentliches Leben: dann würde es unverantwortlich ſein zu dieſem die Jugend nur in der Schule vorzubilden, die Stätigkeit des Ueberganges zu unterbrechen. Nur ſo iſt in jedem Fall die Frage zu beantworten,

Was iſt zu thun um nach vollendeter Schulbildung das gemeinſchaftliche Leben der Jugend ſo wie es in der Natur der Sache liegt einzurichten?

Beide Klaſſen, die Jugend der Volksſchule und der Bürgerſchule, können zwar in Beziehung auf ihre Entwikklung ſehr verſchieden ſein, aber in den meiſten Regionen wird die Verſchiedenheit doch nur in verſchiedenen Uebergängen heraustreten, und eine größere Gleichheit zwiſchen beiden Klaſſen ſtattfinden im Vergleich zu der Jugend der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtufe, von der jene weſentlich ſich dadurch unterſcheiden daß ſie ungleich früher in das Geſchäftsleben übergehen, ſei es Akkerbau, Gewerbe, Fabrication oder Handel. Die Jugend wird dadurch wieder einem Hausweſen zugewieſen, größtentheils einem fremden: dies kann nicht alle Bedürfniſſe befriedigen und bedarf eines Supplements, das wol am beſten in einem gemeinſamen Leben der Jugend ſelber gegeben ſein möchte. Zweierlei bietet ſich uns dar.

Erſtens. Ein gemeinſames Leben als Fortſezung des vorangegangenen Lebens in der Schule, in ſo fern es ſich auf die Entwikklung der Fertigkeit, den Unterricht, bezieht; alſo eine Gemeinſchaft des Unterrichtes, theils als Wiederholung und Erneuerung, theils als Fortentwikklung des in der Schule aufgenommenen. Von Veranſtaltungen die dieſen Typus haben finden ſich Spuren; aber alles derartige iſt bei uns nur etwas ſehr fragmentariſches, in den meiſten Gegenden unbekanntes und vollkommen neues. Anfänge finden wir in unſern Handwerksſchulen: ſie haben dieſen

Charakter, ſind aber meiſtentheils Ergänzungen des vorhergegangenen Schulunterrichts, indem dieſer theils ſelbſt nicht das ganze Gebiet der nothwendigen Kenntniſſe umfaßte, theils nicht vollſtändig benuzt wurde. Es können in dieſen Handwerksſchulen allgemeine Elementargegenſtände vorkommen, das geometriſche in populärer Faſſung als Formenlehre, Kenntniß und Behandlung der am meiſten vorkommenden Naturkörper, Zeichnen und dergleichen. Wenn aber die Schule in Folge zwekkmäßiger abgekürzter Methoden das Geſammtgebiet des Unterrichts erweitert und alles in ihren Kreis zieht was zur allgemeinen Volksbildung nothwendig gehört: dann würde die Nachhülfeſchule überflüſſig werden, und wenn doch Unterrichtsanſtalten auch nach der Schulzeit für zwekkmäßig erachtet würden, dann müßten ſie über den Elementarunterricht hinausgehen und eine höhere Fortbildung bezwekken, oder ſich beſchränken auf einzelne techniſche Zweige. So würden ſich die Anſtalten theilen und auf die verſchiedenen Berufsarten berechnet werden. In jedem Fall würden aber nun dieſe Anſtalten, mag ihre Einrichtung dieſe oder jene ſein, dazu dienen die Jugend in eine größere Gemeinſchaft zu bringen; und wenn auch nur in kürzeren Zeiträumen ein Zuſammenſein für den Zwekk der Fortbildung ſtattfände, ſo würde dieſe Gemeinſchaft doch vortheilhaft auf die ſittliche Haltung der Jugend aus dem Gewerksſtande einwirken und manchem Uebel in Beziehung auf das geſellige Leben ſteuern; und ſelbſt wenn in einem Staate kein öffentliches Leben ſich ausgebildet hat, auch nur als Fortſezung der Schule, alſo ganz abgeſehen von der Vorbildung für ein gemeinſames öffentliches Leben, ſind dieſe Anſtalten zu begünſtigen.

Anſtalten der Art haben eine allgemeine Gültigkeit und ſind nicht bloß zufällig; aber da ſich mit der fortſchreitenden Bildung der Unterricht in den eigentlichen Schulen erweitern und eine allgemeine Bildung mehr und mehr Grundlage des gemeinſamen Lebens werden wird: ſo ſteht zu erwarten daß die Anſtalten für Gewerbsbildung, ſeien es eigent-

liche Handwerksſchulen oder höherer Art, ſich ſpecialiſiren werden. Es iſt nicht zu läugnen, daß dann dieſe Anſtalten nur ein beſchränktes gemeinſames Leben darbieten können; es wird das gemeinſchaftliche Leben in ihnen einen gewiſſen einſeitigen Charakter annehmen und einen beſchränkenden Gemeingeiſt hervorrufen, indem es ſich überwiegend auf das ſpecielle Gewerbe bezieht. So angeſehen wären ſie eine ſchlechte Vorbereitung auf das öffentliche Leben: in dieſem ſoll ein Gemeingeiſt herrſchen der die entgegengeſezten Intereſſen ausgleicht; in ihnen aber würde der Zunftgeiſt ſich leicht ausbilden und kräftigen können, welcher Anlaß giebt zu Reibungen der verſchiedenen Gewerbsgenoſſenſchaften, zum großen Nachtheil des gemeinſamen Lebens. Da aber dieſe Anſtalten nothwendig ſind, ſo können ſie nicht um dieſes möglichen Nachtheiles willen beſeitiget werden; ſie müſſen mehr und mehr ſich verbreiten, ſelbſt in der Form die an ſich dem Gemeingeiſt nicht förderlich zu ſein ſcheint. Nur muß dann an ein Gegengewicht gedacht werden, und es muß ein gemeinſames Leben der Gewerbsjugend organiſirt werden das ſeinem Weſen nach den Gemeingeiſt fördert.

Zweitens. Ein gemeinſames Leben als Fortſezung des vorangegangenen Lebens in der Schule in Beziehung auf die freie Thätigkeit und das Spiel. Wenn jene Gemeinſchaft, die mit Beziehung auf ein beſtimmtes Gewerbe gebildet iſt, die Jugend ſondert: ſo hat die Gemeinſchaft im Gebiet der freien Thätigkeit eine gegenwirkende Kraft. In dieſer Beziehung ſind dieſe beiden Formen der Gemeinſchaft reine Correlate; ſie müſſen ſich gegenſeitig ergänzen. Die Gemeinſchaft der freien Thätigkeit und des Spiels hebt die Trennungen die ſich auf das Geſchäftsleben beziehen wenigſtens momentan auf; ſie macht ein Vergeſſen des beſonderen Berufes und Standes in der Zeit der gemeinſamen freien Thätigkeit möglich; ſie ſchwächt dadurch den nachtheiligen Einfluß den die Gemeinſchaft des Gewerbes auf den Gemeingeiſt hat. Daß unmittelbar größere Vereinigungen der Jugend nach=

theilig wirken ſollten, kann man nicht ſagen. Ja man muß annehmen daß dem Bedürfniß der Gemeinſchaft vollſtändig genügt werden könne durch Begründung eines gemeinſchaftlichen Lebens der Jugend zum Behuf gymnaſtiſcher Uebungen und freier Thätigkeit überhaupt; denn dieſe Gemeinſchaft würde beſtehen auch wenn Handwerksſchulen nicht mehr nöthig wären in Folge der Vervollkommnung der Volks- und Bürgerſchule, und Specialſchulen zu gründen nicht zwekkmäßig ſchiene. Nur das iſt zu bemerken, daß eine ſolche Vereinigung eine gewiſſe Gleichheit wenn auch nicht in der intellectuellen doch in der ſittlichen Entwikklung und in den geſelligen Formen vorausſezt. Es repräſentirt alsdann dieſe Gemeinſchaft für die Jugend das Gebiet der Geſelligkeit. Wo alſo noch im bürgerlichen Leben eine große Differenz der Sitte und Trennung der Klaſſen der Geſellſchaft ſtattfindet, da würde eine allgemeine Vereinigung der Jugend immer eine gewaltſame Reaction gegen dieſen Zuſtand ſein: ſie würde entweder wirklich eine Veränderung der Sitte hervorbringen und eine Gemeinſchaft des ganzen geſelligen Lebens, ein öffentliches Leben begründen, oder durch das trennende Princip ſelbſt wieder zerſtört werden. Das leztere iſt das gewöhnliche. Irgend ein neu entſtehendes ſteht immer zurükk in dem Kampf gegen ein gegebenes und lange Zeit beſtehendes, wenn dies nicht ſchon ſeine Auflöſung in ſich trägt. Nun liegen freilich die großen Differenzen der geſellſchaftlichen Klaſſen nicht innerhalb des Kreiſes den wir hier vor Augen haben. Die Jugend der höheren Stände nimmt nicht Theil an dem gemeinſamen Leben der Volksjugend, und nur in der Bürgerſchule wenn dieſe eine umfaſſendere Bildung gewährt, knüpft ſie Gemeinſchaften an mit der Jugend innerhalb unſeres Gebietes; und dann iſt das ſchon ein Zeichen daß die Differenz überhaupt in Abnahme iſt. Aber dennoch, abgeſehen von den höchſten Differenzen, innerhalb des Kreiſes ſelbſt der die Jugend der Volksſchule und Bürgerſchule umfaßt, liegen ſo

bedeutende Differenzen, daß eine vollkommene Gemeinſchaft nur allmählig ſich herausbilden kann.

Wie iſt demnach das vorhandene zu behandeln, damit die gewünſchte Gemeinſchaft ohne Reaction hervorzubringen zu Stande kommen kann? Es läßt ſich eine Formel dafür aufſtellen, jedoch nicht ohne eine gewiſſe Unbeſtimmtheit auf der einen Seite, und nicht ohne Schwierigkeit der Anwendung auf der anderen Seite. Nämlich die Formel würde dieſe ſein, Die allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnaſtiſche Vereinigung der Jugend muß im Verhältniß mit der in der Geſellſchaft beſtehenden Sitte organiſirt ſein, aber — wie alles pädagogiſche ſtets das was im Gange der Entwikklung liegt berükkſichtigen und die ausgleichenden Principien vermitteln ſoll — ſo daß ſie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinſchaft darſtelle ohne die noch feſt ſtehenden Grenzen einreißen zu wollen. Es wird ſich dann in dieſer Vereinigung das vorhandene ausgleichende Princip ſchon abſpiegeln, und ſie ſelbſt eine Vermittelung ſein zur Realiſirung deſſelben in einem größeren Umkreiſe. Die beſondere Anwendung ſolcher allgemeinen Formeln für die einzelnen Fälle iſt Sache des praktiſchen Talentes, der Klugheit; genauere Regeln laſſen ſich darüber in unſerer Theorie nicht geben. Die Leitung im großen geht vom politiſchen, nicht vom pädagogiſchen aus; es wird alſo hauptſächlich hier ankommen auf die Wirkſamkeit derjenigen Zweige der Staatsverwaltung die auch in dieſes Gebiet der Geſtaltung des Lebens der Jugend eingreifen. Regeln ſind für diejenigen die unmittelbar die Leitung ſin Händen haben ſchon aufgeſtellt, aber ſie werden wol noch zu modificiren und zu beſſern ſein.

Die Einrichtung der zwiefachen Gemeinſchaft für die Jugend können wir vom pädagogiſchen Standpunkt aus nur ganz im allgemeinen beſchreiben.

Die Gemeinſchaft des Unterrichts iſt theils begrün-

det auf Wiederholung des Schulunterrichts, alſo Nachhülfe; theils ſpecielle Anwendung der Unterrichtsgegenſtände auf den Beruf. Das Beſtehen allgemeiner Anſtalten zur Wiederholung und Nachhülfe beweiſet entweder eine unvollkommene Einrichtung der Schule, ein unrichtiges Verhältniß derſelben zu dem Leben nach der Schule. Denn wird nur in die Schule nichts aufgenommen was nicht ſeine Anwendung im Geſchäftsleben und im Leben überhaupt findet, aber das im Leben nothwendige auch gründlich gelehrt: ſo wird das in der Schule erlernte von ſelbſt ſchon im Leben geübt werden. Oder es beweiſet dies Beſtehen auch eine unvollkommene Organiſation des Geſchäftslebens und eine unverſtändige Unterweiſung in demſelben. Eine zu lange Beſchäftigung mit einem einzelnen Zweige des Gewerbes, rein mechaniſche Einübung vereinzelter Fertigkeiten kann nicht dazu dienen die in der Schule erworbenen Kenntniſſe anzuwenden; erforderlich iſt eine genaue Bekanntſchaft mit dem ganzen Gewerbe. — Das Beſtehen ganz ſpecieller Anſtalten die ſich auf die Vereinzelung gewiſſer Geſchäfte beziehen, ſchließt ſich an die jedesmalige Theilung der Gewerbe im bürgerlichen Leben an. Es kann in dieſer Beziehung eine große Verſchiedenheit ſtattfinden; es richtet ſich hier alles nach dem Zuſtande des Gewerbslebens. Ueber das materiale iſt alſo nichts zu ſagen. Angelegt müſſen ſolche Anſtalten ſo ſein daß ſie das Gewerbsleben nicht beſchränken, und der Unterricht in ihnen muß in die Zeit fallen wo die Hülfe der Jugend in dem Geſchäfte nicht gebraucht wird; eben ſo wenig dürfen ſie die ganze Zeit der Muße hinwegnehmen, es muß Raum übrig bleiben für die Gemeinſchaft der freien Thätigkeit, der gymnaſtiſchen Uebung. Auf die richtige Eintheilung der Zeit mit Beziehung auf dieſe drei Glieder, Geſchäft Unterricht freie Thätigkeit, kommt alles an. Aber dann müſſen dieſe Anſtalten immer den Charakter der eigentlichen Schule, der ſtrengen Geſezmäßigkeit und Ordnung, den Charakter ernſter pädagogiſcher Thätigkeit an ſich tragen.

Die Gemeinſchaft der freien Thätigkeit wird nur

dann ihre wahre Exiſtenz haben, wenn ein öffentliches Leben ſich bildet, oder doch eine Richtung darauf da iſt. Da aber dies etwas ſich allmählig entwikkelndes iſt, ſo wird es in der Jugend eher ſein als im Leben der erwachſenen. Je zwekkmäßiger die Schulanſtalten eingerichtet ſind, um ſo mehr muß ſchon in ihnen die Idee eines öffentlichen Lebens gewekkt ſein. Hat nun die Gemeinſchaft einen überwiegend gymnaſtiſchen Charakter *): ſo muß auch, weil dies dann gar nicht auf der Seite des Geſchäftes liegt, eine größere Freiheit darin ſtattfinden. In dem Maaß als ſich freiwilliger Antheil der Jugend daran zeigt, wird ſich auch zeigen in wie fern die Richtung auf ein öffentliches Leben größer oder geringer iſt. Es kommt freilich noch hinzu die Liebe der Jugend zu dem Gegenſtande ſelbſt, die Neigung zu gymnaſtiſchen Uebungen; nach Maaßgabe dieſer Verſchiedenheit läßt ſich wieder eine Spaltung der Jugend in Beziehung auf die Neigung zu dieſer oder jener Art und Form der gymnaſtiſchen Uebungen denken, und dies iſt ein gutes Mittelglied wenn die Richtung auf ein gemeinſchaftliches Leben noch nicht in einer gemeinſamen Sitte ihre Haltung findet.

In das einzelne der techniſchen Uebungen die innerhalb der dritten Periode fallen, können wir nicht eingehen. Die pädagogiſchen Einwirkungen in Beziehung auf geſelliges Leben, bürgerliches, religiöſes Leben werden aus dem früher geſagten ſich von ſelbſt ergeben, in der allgemeinen Charakteriſtik der dritten Periode iſt das Verhältniß dieſer verſchiedenen Beziehungen ſchon entwikkelt; es bleibt nur übrig

Das Verhältniß der Unterordnung der Jugend zu fixiren. Es läßt ſich aber in dieſer Beziehung im allgemeinen kein anderer Kanon aufſtellen als der den wir für das lezte Stadium der Schulbildung in Beziehung auf die

*) Gymnaſtik iſt hier im weiteſten Sinne zu nehmen, alſo auch geiſtige Gymnaſtik.

ſittliche Entwikklung gegeben haben. Die Selbſtändigkeit muß allerdings zunehmen, aber der Gehorſam doch walten. Nur fallen die einzelnen unter die Botmäßigkeit der öffentlichen Geſezgebung, ſowol in Beziehung auf ihr Verhältniß zu dem gemeinſchaftlichen Geſammtleben, als auch in Beziehung auf ihre Stellung in einem einzelnen Familienleben dem ſie in Folge ihres Gewerbes oder Berufes ſich angeſchloſſen haben. Es wird aber die Geſezgebung nur dann ihren Zwekk erfüllen, wenn dieſe Verhältniſſe die hier zur Sprache kommen wahrhaft geändert ſind und ein wirklich lebendiger Gemeingeiſt waltet; dadurch wird auch am beſten ein Corporationsgeiſt und eine Oppoſition der Jugend gegen ihre Vorgeſezten verhütet. Nur in dem Maaße als die Vorgeſezten und die Jugend ein ganzes bilden und in lebendiger Gemeinſchaft ſtehen, wird Ruhe ſtattfinden. Die Zwiſtigkeiten rühren immer her von den verſchiedenen Anſichten über das richtige Verhältniß der älteren leitenden Generation zu der jüngeren. Wenn einmal die Abnahme des Gehorſams im Gange iſt; wenn ein Zwieſpalt zwiſchen der älteren und der jüngeren Generation entſtanden iſt: ſo macht dieſe immer mehr Anſprüche auf größere Freiheit, jene will weniger zugeſtehen. Beide Theile gehen dann immer mehr auseinander; es tritt von der einen Seite Anmaßung, von der anderen Willkühr und Mißtrauen ein: wahre Einigung iſt dann nicht möglich, und nur das Band der äußeren Ordnung und die Gewalt hält nothdürftig zuſammen. Beſtändige Arbeit und gemeinſchaftliche Thätigkeit, wie wir dieſe für die Jugend angewieſen haben, iſt das beſte Mittel einer leeren Anmaßung vorzubeugen; ſowie dagegen wenn in der älteren leitenden Generation das Bewußtſein der ſteten Bewegung und Fortſchreitung der menſchlichen Dinge feſt geworden iſt, auch das Mißtrauen nicht leicht entſtehen wird. Es gilt dies auch in Beziehung auf den Theil der Jugend welcher den wiſſenſchaftlichen Bildungskreis durchmacht.

In Beziehung auf den Endpunkt der dritten Periode für diejenigen die in das Gewerbsleben übergehen,

können wir keine näheren Beſtimmungen geben. Es wird die größte Verſchiedenheit ſtattfinden. Aber im allgemeinen hat die Theorie auf die Widerſprüche hinzuweiſen die in der Praxis überall hervortreten wo das Ende der eigentlichen Erziehungszeit nur theilweiſe mit der Anerkennung der Selbſtändigkeit verbunden iſt. Es iſt ein Widerſpruch zu erklären daß die Erziehung vollendet ſei, und ſogar in gewiſſen Fällen nach vollendeter Erziehung einzelnen eine Leitung anderer anzuvertrauen und Arbeit in öffentlichen Geſchäften, und doch die Selbſtändigkeit abzuſprechen und die Fähigkeit in den eigenen Angelegenheiten etwas zu vertreten an ein gewiſſes Alter zu knüpfen, das oft erſt lange nach dem Endpunkt der Erziehung erreicht wird. Die Geſezgebung in Beziehung auf die Großjährigkeit iſt ſchwerfällig und ändert ſich nicht leicht. Alle Staaten die eine Umwälzung erfahren haben, haben den Termin der Großjährigkeit früher geſezt, und die anderen Staaten werden auf die Länge ſich dem auch nicht entziehen können.

Wir gehen nun über zu der höchſten Bildungsſtufe.

Die Bildung auf den Univerſitäten.*)

Ueber den Streit zwiſchen den Univerſitäten und den Specialſchulen iſt ſchon geſprochen. Wenn wir unſere Univerſitäten betrachten: ſo iſt offenbar daß durch ſie das Princip dargeſtellt iſt, daß in dieſem lezten Stadium der Erziehung die Anleitung zur Wiſſenſchaft und die beſondere lezte Vorbildung für diejenigen verſchiedenen Geſchäfte welche die höchſte Leitung der öffentlichen Angelegenheiten in ſich ſchließt verbunden iſt.

Iſt dieſe Verbindung natürlich und ſchlechthin nothwendig? Nein; ſie erſcheint nur als zufällig. Die rein wiſſenſchaftliche

---

*) Vergl. Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Univerſitäten in deutſchem Sinn. Nebſt einem Anhang über eine neu zu errichtende.

Bildung, die Anleitung zur Speculation und zwar in Beziehung auf den ganzen Complexus der Wiſſenſchaft, in ſo fern ſie nothwendig iſt für alle in denen die Principien zur Leitung liegen ſollen, könnte etwas für ſich beſtehendes ſein; und wenn das auf die rechte Art geordnet wäre, ſo könnte die Trennung der Specialſchulen nichts ſchaden. Man giebt aber gewöhnlich vor, es ſei ein Vortheil daß die ſpeculativen und poſitiven Wiſſenſchaften, die wiſſenſchaftliche Ausbildung und die Vorbereitung auf das Amt gleichzeitig betrieben werden können; alle ſeien auf dieſe Weiſe vereinigt die ſich hernach in die verſchiedenen Geſchäftszweige vertheilten; eine Vielſeitigkeit werde dadurch gegeben, die nicht erreicht werden könnte wenn man die Bildungszeit und das philoſophiſche Studium nicht ſo ausdehnen wollte wie es die Kräfte der meiſten nicht zuließen. Aber damit hat man zugegeben daß die Verbindung eine Sache der Noth iſt, hervorgerufen durch äußerliche Verhältniſſe die wie ſie an ſich ſchon ein Uebel ſind ſelbſt wieder ein Uebel begründen. Zumal wenn die Sache ſo liegt wie auf unſeren deutſchen proteſtantiſchen Univerſitäten, auf denen die Jugend in Beziehung auf die Anordnung ihrer Studien ſchon als vollkommen mündig und ſelbſtändig angeſehen wird. Man hat keine Garantie daß dieſe Selbſtbeſtimmung für die wiſſenſchaftliche Thätigkeit das rechte trifft; und ſo iſt denn auch dies das gewöhnliche, daß alsbald nach der Inſcription überwiegend die meiſten zu den beſonderen poſitiven Wiſſenſchaften eilen, die höhere wiſſenſchaftliche Bildung gering ſchäzend oder auf das kürzeſte abſolvirend. Nur durch die unbeſtimmte Gewalt der Tradition die ſich auf den Anſtalten fortpflanzt wird dem Uebel auf ſehr unzulängliche Weiſe abgeholfen.

Die gegenwärtige Form der Univerſitäten iſt alſo dem Zwekk nicht ganz entſprechend. Auf dieſer lezten Stufe der pädagogiſchen Einwirkungen muß eine andere Art und Weiſe der Bildung eintreten als die auf der Stufe der eigentlichen Schulbildung gebotene; aber es kann nicht behauptet werden daß die jezige Organiſation der Univerſitäten dieſe

Aufgabe vollkommen und gut löſe. Es ſind auch die Univerſitäten in einem beſtändig wankenden Zuſtand in Beziehung auf ihre Verfaſſung, ſo daß das Bewußtſein über ihre Zweckmäßigkeit verloren iſt. Sie ſind urſprünglich aus Specialſchulen zuſammengefloſſen *) und führten ſchon ihren Namen ehe man ihnen eine Univerſalität zuſchreiben konnte; und auch noch gegenwärtig wächſt ſo von außen die Univerſalität: denn ſo wie aus vier Welttheilen fünf geworden ſind, ſo haben auch manche Univerſitäten den vier Facultäten ſchon eine fünfte zugeſellt.

Organiſation der Univerſitäten im allgemeinen.

Die philoſophiſche Facultät iſt die Baſis. **) Alle auf der Stufe der Gymnaſialbildung mitgetheilten Kenntniſſe ſind der nothwendig vorauszuſezende Stoff; die ſpeculative Erkenntniß, auf der Schule vorbereitet, wird nun auf der höchſten Stufe der Entwikklung ausgebildet. Das philoſophiſche Studium, die Totalität des Wiſſens umfaſſend, muß aber ein anderes ſein für diejenigen die ſich der Philoſophie ex professo widmen wollen, ein anderes für diejenigen die in den verſchiedenen Fächern als Lehrer auftreten wollen, ein anderes für die in das Geſchäftsleben übergehenden. Für die lezten kann bloß der Zuſammenhang der Totalität des Wiſſens, aber ſpeculativ, gegeben werden, das ſyſtematiſche des Wiſſens. Es iſt offenbar daß wir hierin etwas von den katholiſchen Univerſitäten nachzuahmen haben: alle nämlich müſſen dieſe Stufe durchgemacht haben, ſie mögen zu einem Beruf übergehen zu welchem ſie wollen; alle müſſen dies allgemeine erſt aufgenommen haben, ſonſt geht der weſentliche Charakter der Univerſitätsbildung verloren. Wenn dieſe Einrichtung bei uns Eingang fände: dann würde ſich ein beſtimmter Abſchnitt inner-

*) Schleierm. Gelegentliche Gedanken ꝛc. S. 581.

**) a. a. O. Offenbar iſt die eigentliche Univerſität, wie ſie der wiſſenſchaftliche Verein bilden würde, lediglich in der philoſophiſchen Facultät enthalten, und die drei anderen ſind die Specialſchulen.

halb der Univerſitätsſtudien bilden, alle würden ein ungetheiltes ganze ſein ſo lange ſie in den philoſophiſchen Studien verſirten, und erſt nach Vollendung derſelben würden die einzelnen in die vier Facultäten auseinandergehen. *)

---

*) a. a. O. S. 505. Alle müſſen zuerſt ſein und ſind auch der Philoſophie befliſſene; aber alle ſollten eigentlich auch in dem erſten Jahre ihres akademiſchen Aufenthaltes nichts anderes ſein dürfen. — Daß Schleiermacher für die philoſophiſchen Studien nicht eine Tradition etwa der Logik, der Pſychologie, auch wol Geſchichte der Philoſophie genügend hält; daß er unter ſpeculativer Philoſophie nicht eine geſpenſterartige, zerfließende Transſcendentalphiloſophie, nicht eine abſtracte, des Fleiſches und Blutes wie ein Gerippe entbehrende, Philoſophie, nicht ein abſolut fertiges Wiſſen verſteht, iſt als bekannt vorauszuſezen. Er ſagt, Nur in ihrem lebendigen Einfluß auf alles Wiſſen läßt ſich die Philoſophie, nur mit ſeinem Leibe dem realen Wiſſen zugleich läßt ſich der wiſſenſchaftliche Geiſt als das höchſte Princip, die unmittelbare Einheit aller Erkenntniß darſtellen und auffaſſen (a. a. O. 561). Es beruht das Leben der ganzen Univerſitäten, das Gedeihen des ganzen Geſchäftes darauf, daß es nicht die leere Form der Speculation ſei womit allein die Jünglinge geſättigt werden, ſondern daß ſich aus der unmittelbaren Anſchauung der Vernunft und ihrer Thätigkeit die Einſicht entwikkele in die Nothwendigkeit und den Umfang alles realen Wiſſens, damit von Anfang an der vermeinte Gegenſaz zwiſchen Vernunft und Erfahrung, zwiſchen Speculation und Empirie, vernichtet und ſo das wahre Wiſſen nicht nur möglich gemacht ſondern ſeinem Weſen nach wenigſtens eingehüllt gleich mit hervorgebracht werde. Denn ohne über den Werth der verſchiedenen philoſophiſchen Syſteme zu entſcheiden, iſt doch klar daß ſonſt gar kein Band ſein würde zwiſchen dem philoſophiſchen Unterricht und dem übrigen, und gar nichts bei demſelben herauskommen als etwa die Kenntniß der logiſchen Regeln und ein in ſeiner Bedeutung und Abſtammung nicht verſtandener Apparat von Begriffen und Formeln. Die Ausſicht alſo muß eröffnet werden ſchon durch die Philoſopie in die beiden großen Gebiete der Natur und der Geſchichte, und das allgemeinſte in beiden muß nicht minder allen gemein ſein. Von der höheren Philologie, ſofern in der Sprache niedergelegt ſind alle Schäze des Wiſſens und auch die Formen deſſelben ſich in ihr ausprägen, von der Sittenlehre, ſofern ſie die Natur alles menſchlichen Seins und Wirkens darlegt, müſſen die Hauptideen jedem einwohnen, wenn er auch ſeine beſondere Ausbildung mehr auf der Seite der Naturwiſſenſchaft ſucht; ſowie ſich kein wiſſenſchaftliches Leben denken läßt für den dem jede Idee von der Natur fremd bliebe, die Kenntniß ihrer allgemeinen Proceſſe und weſentlichſten Formen, der Gegenſaz und Zuſammenhang in

An das philoſophiſche Studium ſchließen ſich die einzelnen Facultätswiſſenſchaften an, zunächſt natürlich die Tendenz die Einheit der beſonderen Wiſſenſchaft zu erkennen. Demnach iſt der Cyklus der einzelnen Wiſſenſchaften welche die beſondere Facultät umfaßt im Zuſammenhang darzuſtellen. Wenn dieſe Aufgabe auf zweckmäßige Weiſe gelöſt wird, ſo iſt für die Wahl und Anordnung der richtige Weg vorgezeichnet; denn iſt der Zuſammenhang der einzelnen Disciplinen vorher richtig dargeſtellt und aufgefaßt: dann ergiebt ſich die Anordnung des Studiums von ſelbſt, und es würde die gänzliche Freiheit in der Wahl der Collegia eher zu entſchuldigen ſein.

Dies ſcheint von der methodiſchen Seite angeſehen dasjenige zu ſein was auf unſeren Univerſitäten noch klarer hervortreten müßte: die Ausbildung des philoſophiſchen Studiums in ſo fern es ein allgemeines iſt und die Ausbreitung deſſelben ſofern es ein beſonderes iſt, und das Aufeinanderfolgen der Facultätswiſſenſchaften, beginnend mit der allgemeinen Ueberſicht der einzelnen Disciplinen.

An die einzelnen Facultäten ſchließen ſich die Seminarien an, die beſonders für künftige theoretiſche Lehrer beſtimmt ſind. *)

Was die ſittliche Seite und die damit zuſammenhängende Disciplin **)

betrifft: ſo zeigt die Erfahrung daß man auch hier nicht auf den wünſchenswerthen Punkt gekommen iſt.

---

dem Gebiete des organiſchen und unorganiſchen. Daher das Weſen der Mathematik, der Erdkenntniß, der Naturlehre und Naturbeſchreibung jeder inne haben muß (a. a. O. S. 572, 573. vergl. 582, 583). Vergl. Dialektik S. 17. §. 44. Das einwohnende Sein Gottes als das Princip alles Wiſſens, aber dieſes Princip nicht anders haben wollen als in der Conſtruction des realen Wiſſens.

*) Vergl. a. a. O. 561, 562 und 580 folg.

**) a. a. O. S. 602. folg.

Wir müſſen drei Formen unterſcheiden: erſtens die evangeliſchen Univerſitäten in Deutſchland; zweitens die katholiſchen Univerſitäten; drittens die Univerſitäten in England. Die Differenz zwiſchen ihnen iſt auch in Beziehung auf das Studium ſehr groß. Die engliſchen Univerſitäten legen auf Vorleſungen wenig Werth, richten durch dieſe auch wenig aus; es iſt mehr auf einen fortlaufenden Proceß der Selbſtthätigkeit abgeſehen, weshalb auch auf den Anſtalten eine große Anzahl von Perſonen beſchäftigt wird welche das Studium der einzelnen leiten. Auf den weſentlichen Unterſchied in Beziehung auf die katholiſchen Univerſitäten, daß nämlich das Studium der Philoſophie allgemein vorangeht vor der Einzeichnung in eine beſondere Facultät, haben wir ſchon aufmerkſam gemacht. Dagegen haben unſere Univerſitäten den Vorzug daß das Studium weniger mechaniſirt wird, und daß Lehrer und lernende ſich einer größeren Freiheit erfreuen. Und ſo treten denn auch in Beziehung auf das ſittliche, die Diſciplin, bedeutende Unterſchiede hervor. Auf den Univerſitäten in England, welche aus den biſchöflichen Schulen hervorgegangen ſind, beſteht ein Zuſammenleben und Zuſammenwohnen der Jugend; ſie ſind in kleinere Geſellſchaften vertheilt wie in den Alumnaten unſerer Gymnaſien. Es iſt natürlich daß bei einem ſolchen Verhältniß ſchon eine feſtere allgemeine Ordnung ſtattfinden muß, alſo auch größere Strenge und weniger Selbſtändigkeit. In einem Lande wo ſo hohe bürgerliche Freiheit herrſcht und wo die Jugend dies vor ſich ſieht, iſt auch das Bewußtſein von der Nothwendigkeit eines geſezlichen Zuſtandes bei allen die ſich über die rohe Maſſe erheben weit ſtärker, und die Aufrechthaltung einer ſtrengen Geſezlichkeit wird um ſo williger ertragen. Wo aber die öffentlichen Anordnungen den Schein der Willkühr an ſich tragen, da iſt bei der Ausſicht in die Selbſtbeſtimmung einzutreten beſonders bei der Jugend eine Neigung ſich von der Willkühr zu befreien, eine Neigung zur Ungeſezlichkeit; daher die Widerſezlichkeit mit der

man auf unſern Univerſitäten unter verſchiedenen Formen immer zu kämpfen hat.

Bei dem Zuſammenfluß der Jugend aus den verſchiedenen Ländern waren Verbindungen natürlich, ſie ſtellten ſich dar zunächſt als Gemeinſchaft der zu einer Nation gehörenden, als Nationen, und hatten alle urſprünglich nur dieſen Zwekk. Hieraus ſind allmählig alle die Oppoſitionen entſtanden welche die beſtändigen Reibungen veranlaßten, indem die öffentliche Gewalt mit ſich ſelbſt uneins war. Auf der einen Seite war das Bewußtſein, wie nöthig es ſei ein Streben nach Selbſtändigkeit und Freiheit gewähren zu laſſen bei denen die ihre Selbſtändigkeit bewähren ſollten; auf der andern Seite war die Beſorgniß, daß die Ungeſezlichkeit beſonders bei denen die einſt den geſezlichen Zuſtand vertreten ſollten zum Schaden des ganzen gereichen möchte. Daher das Schwanken und der große Wechſel in den Maaßregeln.

Worin nun liegt das Uebel und wie iſt ihm abzuhelfen? Der Keim zu dieſem nicht wünſchenswerthen Zuſtande liegt zum Theil in den Anſtalten ſelbſt, in dem Mittelzuſtande derſelben, in welchem einerſeits pädagogiſche Einwirkung Leitung Erziehung noch als nothwendig anerkannt wird, andererſeits Anſprüche auf Freiheit und Selbſtändigkeit nicht abgewieſen werden können; einerſeits Minderjährigkeit, andererſeits gewiſſermaßen ſchon anerkannte Volljährigkeit. Je weniger die Verhältniſſe eines ſolchen Mittelzuſtandes einer durchgreifenden geſezmäßigen Beſtimmung und Anordnung unterworfen werden, deſto ſtärker treten die an ihm haftenden Uebelſtände hervor. Sodann aber iſt eben ſo wenig zu verkennen daß auch darin ein Grund des Uebels liegt, daß die Univerſitäten als Anſtalten angeſehen und demgemäß benuzt werden die einen Charakter der Erziehung und Bildung fördern ſollen der nicht in jeder Beziehung dem Weſen der Univerſität entſpricht *). Es möchte aber nun wol nicht gerathen ſein dem

*) a. a. O. S. 607. Der Staat hat nicht die geſezliche Nothwendigkeit die Univerſität beſucht zu haben über die Gebühr auch auf ſolche

Uebel dadurch abhelfen zu wollen daß man den Typus der engliſchen Univerſitäten oder der katholiſchen den unſrigen aufprägt. Stände es bei uns mit dem öffentlichen Leben wie in England: ſo würden leicht die Schwierigkeiten ſich heben laſſen, und es wäre auch dann nicht nöthig die dortigen Univerſitäten zum Muſter zu nehmen und ein klöſterliches Zuſammenleben zu begründen. Gründlich ſcheint hier durch nichts anderes als von Seiten eines öffentlichen Lebens aus geholfen werden zu können. In England iſt ein ſchon zur völligen Geſtaltung gekommener freier bürgerlicher Zuſtand; auf der deutſchen Seite das innere Ringen nach demſelben, damit verbunden ein beſtändiger Wechſel. Dies ſind eigentlich die beiden Haupttypen der Organiſation der europäiſchen Nationen, welche den Kern der ganzen Cultur des menſchlichen Geſchlechtes in ſich ſchließen. Es liegt alſo in der Natur der Sache daß dieſe Hauptdifferenzen auch in den wiſſenſchaftlichen Anſtalten hervortreten, und bis dahin wo auch unter uns ſich ein öffentliches Leben wird ausgebildet haben, wird es immer nur Sache der Klugheit ſein in den einzelnen Fällen das richtige zu treffen und das ungeſezliche und ſchwankende zu mäßigen. Was aber die Differenz der Univerſitäten katholiſcher- und evangeliſcherſeits betrifft: ſo liegt dieſe in der Differenz des Weſens beider Kirchen. Die Grundſäze der katholiſchen Univerſitäten ſind dem Weſen nach mit den Grundſäzen der katholiſchen Kirche gleich; die größere Freiheit der evangeliſchen Univerſitäten hängt zuſammen mit und iſt Poſtulat der evangeliſchen Kirche. So lange der Gegenſaz zwiſchen beiden Kirchen fortbeſteht, ſo lange wird auch der Gegenſaz zwiſchen den katholiſchen und evangeliſchen Univerſitäten fortbeſtehen. Es nähern ſich freilich von Zeit zu Zeit beide einander, bald die katholiſchen Univerſitäten den evan-

---

Geſchäfte auszudehnen die mit der Wiſſenſchaft gar nicht zuſammenhängen; auch das Vorurtheil nicht zu beſchüzen, als ſeien die Univerſitäten das einzige Mittel um zu einem gewiſſen ſehr mäßigen Grade einer ziemlich oberflächlichen geiſtigen Bildung zu gelangen.

geliſchen, bald dieſe jenen: dies geht aber nur bis auf einen gewiſſen Punkt, dann manifeſtirt ſich das Gegentheil.

Wir haben allgemeine Grundſäze ſchon aufgeſtellt nach denen die Erziehung in der dritten Periode, namentlich in Beziehung auf den Theil der Jugend in welchem das wiſſenſchaftliche Princip zu ſeinem Recht kommt, geleitet werden muß. Die Anwendung derſelben auf unſere Univerſitäten unterliegt aber großen Schwierigkeiten, und es iſt ſo lange dieſe Anſtalten ſich in dieſem Schwanken das im Zuſtande der öffentlichen Angelegenheiten begründet iſt befinden, nur im einzelnen und durch einzelne Abhülfe möglich; darüber laſſen ſich jedoch nicht allgemeine Vorſchriften geben. Wenn wir nun die Maximen geltend machten, Je mehr die Intelligenz ausgebildet wird auf den verſchiedenen Bildungsſtufen, deſto weniger kann irgend etwas durch fremdartige Motive ausgerichtet werden; alle Wirkungen auf das ſittliche können nur vom Gemeingeiſt ausgehen, von einer beſtimmten Ordnung und dem Einfluß derſelben auf den einzelnen; nur die freie und kräftige Aeußerung des ſittlichen Urtheils muß vorwalten: wie iſt es wol möglich bei dem dermaligen Zuſtande der Verhältniſſe im großen und einzelnen die Jugend auf der Univerſität dieſen ſittlichen Forderungen gemäß zu leiten? Die Jugend wird auf der einen Seite factiſch als ſich ſelbſt beſtimmend angeſehen. Denn ſo wie die Studenten unabhängig ſich ſelbſt überlaſſen für ſich wohnen, den Gang und die Ordnung ihrer Studien ſelbſtändig beſtimmen, und keine Aufſicht da iſt in wie fern ſie dieſen Studien obliegen: ſo liegt darin eine factiſche Anerkennung einer völligen Selbſtändigkeit. Sie ſtehen alſo in ſofern in der Analogie mit den ſelbſtändigen Staatsbürgern. Auf der anderen Seite ſind ſie nicht unter dieſelben Geſeze geſtellt und haben bloß die Rechte der Minderjährigkeit; es beſteht für ſie eine eigne Geſezgebung und Handhabung der Geſeze. Es ſind eigentlich zwei Vorrechte für die Jugend auf den Univerſitäten

in jeziger Zeit, das Vorrecht der Minderjährigkeit, ein Vorrecht in ſo fern damit die Gelindigkeit der Strafen verbunden iſt, und das Vorrecht der Großjährigkeit. Sieht man auf die Wirkung die dieſe Vorrechte haben: ſo muß man geſtehen, es iſt ein Uebermaaß was nicht in der Natur der Sache liegt und daher nachtheilige Folgen hervorbringen muß. Daher iſt es ſo natürlich daß man dieſe Zeit als die Zeit eines gelinden Rauſches anſieht, von dem man überzeugt iſt er werde bald von ſelbſt verfliegen wenn die Berechtigung aufhört. Man ſollte conſequent ſein. Man müßte die Jugend wenn man ihr factiſch die Rechte der Volljährigkeit giebt auch unter das Geſez für die volljährigen ſtellen und ihr die damit verbundenen Pflichten auferlegen und ſie damit auch die Beſchwerden und Unbequemlichkeiten fühlen laſſen; oder wenn man ſie nach dem Geſez der Minderjährigkeit beurtheilt, dann müßte dies auch in der ganzen Einrichtung hervortreten und nicht geſtattet ſein daß ſie vollkommen frei und ſelbſtändig ſich beſtimmen. Das erſte wäre ein Sprung *), der die Zöglinge auf einen Punkt ſtellte von dem ſie nachher wieder zurükk müßten wenn ſie in die beſonderen Geſchäfte des Berufes eingehen, in Verhältniſſe in denen ſie jedenfalls unter Leitung ſtehen werden; das andere wäre der natürliche Uebergang in dieſen ſpätern Zuſtand.

Und dennoch, iſt es wol wünſchenswerth daß die akademiſche Freiheit beſchränkt werde? Die akademiſche Zeit erſcheint im Verhältniß zu dem ganzen übrigen Leben als eine in ihrer Art einzige Freiheitsinſel, nachher nicht wieder zu finden. Ein doppeltes liegt dem zum Grunde. Das erſte iſt rein ein hiſtoriſches. Die Entſtehung dieſer An-

---

*) Platons Staat. Buch 7. „Gewöhnung alſo wird er nöthig haben um das obere zu ſehen.“ Was Platon im 7. Buch von den in der Höhle gefeſſelten ſagt, von der Löſung ihrer Bande, von ihrer Rükkehr in die Wohnung der übrigen, das iſt von Schleierm. in den gelegentlichen Gedanken über Univerſitäten und in dieſer Schlußbetrachtung wol berükkſichtigt worden.

ſtalten hängt nämlich zuſammen mit einem großen allgemeinen Schwung, in dem der Hauptpunkt war die Verbindung zwiſchen den wenigen in der leitenden Generation in denen der Geiſt der Wiſſenſchaft erwacht war, und einer großen Maſſe der Jugend. Denn daraus daß in der ſcholaſtiſchen Periode die Lehrer große Maſſen der Jugend an ſich zogen, ſind die Univerſitäten entſtanden. Sie wurden ſelbſtändig und ein anerkanntes geachtetes corpus; wir erinnern nur an die Pariſer Univerſität. Das zweite iſt dieſes. Die Entwikklung des ſpeculativen Princips fällt in dieſe Lebensperiode der Univerſitätsbildung hinein; ausſchließende Herrſchaft iſt ihm vindicirt, dieſe ſoll ſchon in der Entwikklungszeit ſich geltend machen; daher mannigfache Bevorrechtigungen. Sobald nun aber äußerlich die Macht dieſes Princips als des allein leitenden im Leben wieder zurükktritt und die einzelnen in Verhältniſſe eingehen in denen anderen Einflüſſen Raum gegeben iſt: ſo verſchwinden natürlich Bevorrechtigungen die nur dann an ihrer Stelle ſind wenn das höchſte leitende Princip auch die Seele erfüllt und das Leben geſtaltet. Dieſer Grund iſt der ideale, und aus dem Zuſammenfallen und Zuſammenwirken deſſelben mit dem hiſtoriſchen erklärt ſich, wie unter allen Wechſeln die akademiſche Freiheit ſich dennoch immer wieder emporgerungen hat. Wo beides ſich am ſtärkſten zeigt, wie im Gebiet des Proteſtantismus: da wird es am ſchwerſten halten von dieſer Form loszukommen. Und ſo wird es wol noch eine Zeit lang bleiben, der Sprung auf der einen Seite, der Rükkſchritt auf der anderen, beides als Auszeichnung des akademiſchen Lebens.

So ſollte denn nur das Princip zu ſeiner rechten Geltung kommen, das Princip der Wiſſenſchaft als das höchſte leitende: dann würde man auch ſteuern können. Die ächte hiſtoriſche und ideale Lebensanſicht ſollte ſich nur auf dieſer Stufe recht durchdringen: dann würde das ganze Leben ſo geiſtig befruchtet werden, daß nicht allein kein Nachtheil aus der größeren Freiheit entſtände für das akademiſche Leben, ſondern daß auch für die Zukunft der Grund zu einer höhern

edlen Selbſtändigkeit gelegt würde, die ſich auch in die geſez-lichen Formen mit der rechten Freiheit fügen würde. Wenn überdies die früheren Bildungsſtufen ihre rechte Organiſition erlangen, die Auswahl der Studirenden auf gehörige Weiſe gemacht, und der Eintritt in das Geſchäftsleben ſo erleichtert wird daß nur diejenigen zu dem akademiſchen Leben kommen die ſich innerlich dazu berufen fühlen: ſo wird aus der größe-ren Freiheit während der akademiſchen Laufbahn kein Nachtheil entſtehen.

Der Uebergang aus dem akademiſchen Leben in die öffentliche Thätigkeit

iſt ſehr plözlich. Es fängt alsbald der geſezliche Zuſtand an, die beſtimmte perſönliche Unterordnung; das ganz empiriſche der einzelnen Fächer folgt ſogleich auf die Beſchäftigung mit den höchſten ſpeculativen Principien, oder doch auf die theore-tiſche Behandlung der Gegenſtände im großen. Man hat dies gewiſſermaßen dadurch zu mildern geſucht, daß man in das Gebiet der Univerſität praktiſche Uebungen wenigſtens für das Ende der akademiſchen Laufbahn hineingezogen hat: dies bildet allerdings eine Art von Uebergang. Dennoch aber ſind die Principien richtiger vermöge deren man das akademiſche Leben und die unmittelbare Vorberei-tung auf das praktiſche Leben vollkommen von ein-ander trennt, da ohnedies ſchon die Zeit zu den akademi-ſchen Studien zu beſchränkt iſt, auch zweckmäßiger zu ſein ſcheint daß die Seele eine Zeit lang ganz auf die höchſten Principien und die ſtrengſte Wiſſenſchaftlichkeit gerichtet werde. Die Auf-gabe einen allmähligen Uebergang zu bilden muß anders ge-löſt werden.

Betrachtet man den Uebergang ſelbſt: ſo kann man bedenklich werden über die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Univerſitätsbildung überhaupt. Wenn wir das philoſophiſche Studium als die höchſte Ent-

wikklung anſehen, zu welcher hinauf die geiſtige Entwikklung geleitet wurde, und zu welcher in dem ganzen Bildungsgange des einzelnen immer angeſtrebt wurde, wobei aber nun ſchon viele in der Mitte des Laufes abfielen und nach anderen Seiten hingingen; ſehen wir auf dem Gipfel ſelbſt und von ihm herab den rükkwärts gehenden Proceß: ſo zeigt ſich uns in der Geſtaltung der vier poſitiven Facultäten kein vollkommenes Abbild von dem was im philoſophiſchen Studium als dem organiſchen Complex des Wiſſens muß aufgefaßt ſein; jedes einzelne Fach kommt wieder auf das Gebiet des empiriſchen geſchichtlichen zurükk. Das höhere wird dadurch aus dem Auge gerükkt. Und wenn nun die Praxis ſelbſt beginnt: ſo iſt an eine Einwirkung deſſen was man durch die Principien gewonnen hat gar nicht zu denken. Es tritt eine vollkommene Selbſtverläugnung ein, es geht ein Verweilen bei einer Menge untergeordneter Geſchäfte an, und die wenigſten von denen die jenes Studium durchgemacht haben, kommen dahin einen Einfluß auf die Geſtaltung des gemeinſamen Lebens im großen auszuüben, wobei ſie die höchſten Principien anwenden könnten. Wenn nun die Realbildung auch immer weiter ſich ausbreitet, und wie wir eben ſagten, in Folge deſſen gerathen ſein möchte daß ein großer Theil der öffentlichen Angelegenheiten verwaltet werde von denen die dieſe höchſte Bildungsſtufe nicht erſtiegen haben: ſo wird allerdings die Anzahl der ſtudirenden Jugend verringert werden, weil bei einer ſolchen Organiſation des Gemeinweſens wie wir ſie vorausgeſezt haben dann viele ſich nicht mehr werden berufen fühlen in den höchſten Bildungskreis einzutreten; es werden auch dann nicht die meiſten genöthigt ſein in eine Praxis einzugehen die zwar Bildung aber keine ſpeculative vorausſezt und das Leben in der Wiſſenſchaft mehr hemmt als fördert. Aber dennoch werden auch dann nur die wenigſten ſpäterhin zur Ausübung eines Einfluſſes im großen gelangen. Betrachtet man das disparate in der ſtudirenden Jugend mit ihrem Streben nach den höchſten Principien; ſieht man auf die unmittelbare Ausübung, in der die

Anwendung dieſer Principien unmöglich iſt; erwägt man, wie ſelbſt den wenigen die hernach zur Leitung der gemeinſamen Angelegenheiten kommen die höchſten Principien aus den Augen gerükkt werden, ſo daß ſie auf eine Weiſe handeln als hätten ſie nie den höchſten Bildungskreis betreten: ſo könnte dies alles uns faſt zu dem entgegengeſezten Extrem führen und uns geneigt machen zu ſagen, es ſei zwekkmäßiger Specialſchulen ohne philoſophiſches Studium einzurichten, das ſpeculative als ein beſonderes Talent zu behandeln, das philoſophiſche Studium ſelbſt aber aufzuſparen für diejenigen die dazu den beſonderen Beruf haben. Dies ſcheint um ſo mehr ſich zu empfehlen, da die Erfahrung lehrt daß von den wenigen welche auf dieſem Gebiete ſich auszeichnen die meiſten doch urſprünglich andere Studien verfolgten und nur in Folge eines überwiegenden inneren Triebes der Philoſophie ganz ſich widmeten. Es ſpricht alſo ſehr viel für die Einrichtung wirklicher Specialſchulen; und denken wir uns daß die Univerſitäten rein von dem politiſchen Geſichtspunkt aus als Mittel für den Staat organiſirt werden ſollen: ſo möchte niemand dafür ſtehen daß ſich nicht einmal eine Staatsweisheit geltend machen könnte welche die Sache ſo umkehrte. Der öffentliche Dienſt könnte dabei ſehr wohl beſtehen. Wenn wir bedenken wie in England das Studium der Philoſophie betrieben wird, und daß wer tiefer eindringen will lieber nach Schottland geht, von denen aber die der Philoſophie ſich geweihet haben die wenigſten in den öffentlichen Staatsdienſt kommen, und das Land dennoch ſo ausgezeichnete Staatsmänner hervorgebracht hat und ſo reich iſt an ihnen; bedenken wir ferner, wie auch die chriſtliche Lehre einen hohen Grad der Ausbildung erreicht hatte ehe noch chriſtlich philoſophiſche Schulen geſtiftet waren: ſo zeigt ſich überall das höchſte wiſſenſchaftliche als Gegenſtand der öffentlichen Erziehung entbehrlich. Gehen wir gar zur medicíniſchen Facultät über, von der es zweifelhaft iſt ob ſie des beſonderen Schuzes des Staates bedürfe: wozu bedürfen die Mediciner des philoſophiſchen Studiums? Bei ſehr wenigen

wird es unmittelbar gepflegt, wenige arbeiten auf eine Organiſation der Wiſſenſchaft hin. Im ganzen waltet eine Empirie vor deren Gründe man nicht einmal weiß, denn es giebt wol nichts worüber man ſo ſehr in Unklarheit wäre als über den Zuſammenhang zwiſchen den Krankheiten und den Heilmitteln; dieſer folgen ſchnell auf einander die einſeitigſten Hypotheſen, und dies iſt doch ganz gegen den organiſchen Zuſammenhang: ſo daß man ſagen muß, bei der Ausübung der Arzneikunſt ſelber könnten wol die höchſten wiſſenſchaftlichen Principien noch mehr entbehrt werden.

Was wollen wir nun ſagen? Es iſt ein richtiger Inſtinct der deſſen ungeachtet die öffentliche Erziehung auf dieſe Weiſe geſtaltet hat; und wenn wirklich zu beſorgen wäre daß kein Zuſammenhang zwiſchen den höchſten Principien und dem praktiſchen Leben ſtattfände, und daß man jene daher ganz aufheben möchte: ſo ſollte man dies doch ganz geheim halten. Geben wir auch jenen Zuſammenhang preis, ſehen wir aber auf den Zuſtand der menſchlichen Dinge im großen, auf die allgemeine Bildung der europäiſchen Völker: ſo können wir den Einfluß der höchſten Wiſſenſchaft auf die Cultur nicht verkennen. Alles würde tiefer ſinken auf eine untergeordnete Stufe hinab, wenn das philoſophiſche Studium vernachläſſigt würde oder nur in denen lebendig wäre in denen das ſpeculative ein ſpecifiſches Talent iſt. Wir haben hiefür eine große Erfahrung, die Verpflanzung der europäiſchen Cultur nach Amerika. Nicht nur iſt dieſem Erdtheil zu gute gekommen was die europäiſche Bildung errungen hat in Folge des Einfluſſes der höchſten Principien auf die Geſtaltung des menſchlichen Lebens: ſondern die Mängel die dort überall hervortreten deuten darauf hin, daß ſelbſt in einem Zuſtande der uneingeſchränkteſten politiſchen Freiheit das Leben in ſeinen höchſten Beziehungen nicht wahrhaft ſittlich ſich auszubilden vermag, wenn nicht in einem Volke das höchſte Princip ſeine eigene ſelbſtändige Stätte gefunden hat. Urſprünglich ging in Amerika alles aus von dem erſten praktiſchen Bedürfniß,

den Boden zu bearbeiten; es mußte ein ſolch gedrükkter gewaltſamer Zuſtand wie der vor den erſten amerikaniſchen Freiheitskriegen vorangehen, um nur einigermaßen die bürgerliche Geſinnung zu erwekken. Wiſſenſchaft iſt dort gar nicht heimiſch geweſen, und faſt zweihundert Jahre lang war die Entwikklung des menſchlichen Geiſtes zurükkgedrängt. Bei dem ſchnellen Umſchwunge der Dinge freilich mußte nun auch dieſe Entwikklung beginnen; aber zunächſt waren hervorragende Tendenzen die praktiſche Politik, die Empirie, die Bildung des Naturproceſſes; das Studium der Philoſophie herrſcht auch jezt noch nicht. Der kirchliche Zuſtand zeigt am meiſten, bis zu welchem Grade auf dieſem Gebiete die höchſten wiſſenſchaftlichen Principien ſich entbehren laſſen. Das ſpeculative Intereſſe wird ſich aber auch Bahn machen, wenn nur erſt die allgemeine Baſis des gemeinſchaftlichen Lebens feſt und geſichert gelegt ſein wird. Könnte man dies nicht mit Sicherheit vorausſehen: ſo müßte jedem bange werden, und die Beſorgniß wäre natürlich, daß nicht nur alles was Kunſt und Wiſſenſchaft heißt rein im Gebiete des mechaniſchen bleiben, ſondern auch daß es an der feſten Baſis und Stüze der rechten wahrhaft allgemein menſchlichen Geſinnung fehlen werde. Das politiſche Leben kann dann wol beſtehen, wie die Erfahrung das hinlänglich beſtätiget; jeder Staat iſt ſelbſtſüchtig und kann ſeine Zwekke verfolgen, wenn nur der bürgerliche Gemeingeiſt die einzelnen durchdringt, mag es dann auch an der wahrhaft allgemein menſchlichen Geſinnung fehlen. Und doch iſt ſelbſt der bloß bürgerliche Gemeingeiſt zumal bei föderativen Staaten nicht ausreichend; ſchon das föderative Syſtem mag auf die Dauer nur allem Wechſel der Verhältniſſe Stand halten wenn ein höherer Gemeingeiſt waltet. Die wahrhaft ſittliche Gemeinſchaft, welche nie ohne die richtige Geſinnung ſich entwikkeln kann, wird nimmermehr zu Stande kommen wenn die alles leitenden Principien nicht gegeben ſind. Nun wird zwar die Geſinnung nicht unmittelbar von der Wiſſenſchaft ſondern von der Religion aus gebildet; allein die Verwandtſchaft von Philoſophie und Reli-

gion, nicht in Beziehung auf die Form alſo als Erſcheinung angeſehen, ſondern in Beziehung auf das zum Grunde liegende Princip, iſt ſo groß daß wenn nur das eine zuerſt ſich entwikkelt auch das andere ſich ausbilden muß. Es iſt an ſich klar, daß das ſpeculative Princip allgemein verbreitet eine treffliche Stüze wird für das religiöſe. Freilich dem nur auf das praktiſche gerichteten Blikk entzieht ſich dieſer Zuſammenhang oft ganz und gar; aber dem Weſen des Proteſtantismus liegt die Anſicht zum Grunde, daß das eine nicht beſtehen kann ohne das andere.

Alſo ganz abgeſehen von der nachherigen Ausübung im praktiſchen Leben iſt die eigentliche Stüze der höheren Cultur, die Sicherſtellung des allgemeinen menſchlichen Zuſtandes darin gegeben, daß die öffentliche Erziehung dieſen Gang genommen hat und daß ihr dieſe Spize iſt aufgeſezt worden. Auch im Mittelalter ſchon iſt es ein und daſſelbe Beſtreben geweſen, das ſpeculative Talent zu erregen, das Intereſſe am ſpeculativen zu verbreiten, und auf eine Verbeſſerung des allgemeinen menſchlichen Zuſtandes hinzuarbeiten, in deſſen Entwikklung und Geſtaltung wir noch begriffen ſind. Wenn ſich nun aber die höhere Cultur allgemein wird verbreitet haben; wenn aus der allgemeinen Gährung der wahrhaft ſittliche allgemeine menſchliche geordnete Zuſtand auf der ganzen Erde ſich wird entwikkelt haben: werden dann vielleicht die ſpeculativen Bewegungen aufhören? Der Wechſel der ſpeculativen Syſteme wird dann wol ſein Ende erreicht haben, obgleich man den Punkt und die Form gar nicht beſtimmen kann; mag ſich dies nun geſtalten wann und wie immer: ſo wird es doch keinen Einfluß haben auf die Behandlung der Philoſophie in den höchſten Bildungsanſtalten und auf die Stelle die das ſpeculative Princip in der öffentlichen Erziehung einnimmt. Wenn die Gegenwart auch nicht mehr ſo viele Richtungen zeigte um das ganze Gebiet der Philoſophie zu überſehen: ſo würde man in der Vergangenheit hinreichenden Stoff finden. Wir wollen in dieſer Be-

ziehung keinem Skepticismus irgendwie Raum geben, aber auch die Entwikklung nicht hemmen die ſchon auf dieſem Culturgebiete im Gange iſt, und die beſtimmte Stufenleiter der Verwaltung unabhängig machen von der Stufenleiter der öffentlichen Erziehung und des öffentlichen Unterrichts; auch gern zugeben daß es eine Menge von Aemtern und Würden im Staate und in der Kirche giebt die ſich nicht an die höchſte ſpeculative Bildung anſchließen. Wir können uns um ſo mehr darüber beruhigen, als auch dann wenn die von Natur zu Herrſchern beſtimmten am wenigſten dieſe Stufe durchmachen das allgemeine ſich wohl befinden kann. So möchte alſo auch gleichgültig ſein für den Dienſt im Staate und in der Kirche, woher die Kenntniſſe gekommen ſind und ob das ſpeculative Princip in der Seele iſt, wenn nur der Proceß immer im Gange iſt. Zeigt ſich auch nicht offenkundig der praktiſche Einfluß auf Staat und Kirche, ſo wird doch immer der mittelbare und indirecte Einfluß auf den allgemeinen Zuſtand der menſchlichen Dinge ſich nie verkennen laſſen und die Hauptſache bleiben.

Stellen wir uns an das Ende des akademiſchen Studiums wie es heute iſt: ſo iſt zwar ein Uebergang aus dem freien akademiſchen Leben in die Berufsthätigkeit gegeben. Denn wenn nach dem eigentlich philoſophiſchen Studium der Kreis der ſogenannten poſitiven Wiſſenſchaften durchlaufen iſt, ſo geht alsbald die Vorübung für den öffentlichen Dienſt an; die Jugend tritt in ein Stadium ein das man als das Stadium des vollſtändigen Erlöſchens der Erziehung anſehen kann, und das wiederum ſchon vorbereitet iſt, indem wol der größte Theil doch auf dieſen Punkt gekommen im Erziehen begriffen geweſen iſt. So reicht ſich beides die Hand. Allein es tritt doch ein zu großer Gegenſaz ein in Beziehung auf die ganze Art und Weiſe des Lebens; und wenn auch die größere Strenge im Berufsleben beſtimmten Geſezen ſich zu fügen und auch den Normen der Sitte ſich zu unterwerfen, ein heilſames Gegengift iſt gegen die Gewohnheit Abweichungen von den geſelligen Verhältniſſen während des akademiſchen Lebens ſich

zu geſtatten: ſo erfordert doch die Gerechtigkeit zu ſagen, daß der auf dieſer Stufe gewöhnlich herrſchende Geiſt der Entfernung von der geſellſchaftlichen Ordnung dadurch am wenigſten auf die rechte Bahn zurükkgeleitet werden mag — daß es auch unbillig iſt — wenn man nur vollkommene Unterordnung fordert, keine Freiheit gewährt. Es muß auf der anderen Seite auch zu Hülfe gekommen werden; und nichts iſt verderblicher als wenn die erſten Stufen des öffentlichen Dienſtes, auf denen doch zugleich die erſten öffentlichen Beweiſe der Ausübung der Selbſtthätigkeit im Berufsleben gegeben werden, in einen nur zu ſehr ſervilen Zuſtand hinabdrükken. Sehen wir auf diejenigen die ſchon früher in die niederen mechaniſchen Gewerbsthätigkeiten übergegangen ſind: ſo finden wir auch da anfangs den ſervilen Zuſtand, aber auch ſtets eine Reaction dagegen und oft auch noch in ſpäterer Zeit die Neigung ſich von der geſellſchaftlichen Ordnung zu entfernen. Wo ein rein mechaniſches Geſchäft die ganze Thätigkeit des Menſchen in Anſpruch nimmt, da iſt ein ſerviler Zuſtand faſt natürlich, wenn wir uns die durch bloßen Mechanismus geleiteten denen die auf der höheren Stufe ſtehen gegenüber geſtellt denken. Aber je höher die Entwikklung der geiſtigen Kräfte geſtiegen iſt, deſto mehr ſoll ein ſolcher Zuſtand verſchwinden. Wo das öffentliche Leben den Charakter an ſich trägt, daß die Jugend welche in den öffentlichen Dienſt treten will genöthigt iſt ihren Vorgeſezten den Hof zu machen und damit ihr Glükk; wo ſie plözlich ſich muß einſchnüren laſſen in eine äußere Sitte welche die Differenz der politiſchen Stände an der Stirn trägt; wo ſie der ganzen Strenge der bürgerlichen Abſtufungen ſich ſchmiegſam unterwerfen muß: da iſt ein Ueberreſt von Barbarei, der verſchwinden müßte weil er herrührt von dem Mißverhältniß zwiſchen der geiſtigen Entwikklung auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete und der politiſchen Geſtaltung. Je mehr die politiſche Entwikklung fortſchreitet: deſto mehr muß es dahin kommen, daß der Staat — nicht unter denen auf der einen Seite auswählend welche von äußerlichen

Verhältniſſen bedrängt ſich ihm anbieten und durch Bedürfniſſe genöthigt ſich von ihm abhängig machen *), nicht unter denen auf der anderen Seite die durch äußere Vorzüge, durch Perſönlichkeit ſich ihm empfehlen — die tauglichen Subjecte die erſprießliche Dienſte zum Wohl des ganzen leiſten können ſich ſuchen muß.

Das Ende der Erziehung und der Uebergang in die öffentliche leitende Thätigkeit muß als ehrenvoll erſcheinen, und von Anfang an auch der einzelne ſchon geehrt werden der ſeine Fähigkeit leitend aufzutreten documentirt hat. Wenn bei dieſem Uebergang wo die Erziehung aufhört in das vieler Eindrükke empfängliche Gemüth mit der Sorge für die Zukunft noch der Keim der Schmeichelei und der Unterwerfung gelegt wird: ſo iſt dies das ſchlechteſte Ende das die Erziehung nehmen kann. Nur zu häufig zeigt es ſich noch; deſto mehr müſſen wir uns Glükk wünſchen, wenn wir auch in dieſer Beziehung hinter vielen Völkern zurükkſtehen, daß doch auf der anderen Seite bei uns durch die höhere wiſſenſchaftliche Entwikklung der Grund zu einer Bildung gelegt iſt welche dem ſervilen Zuſtande widerſtrebt: und dies Widerſtreben iſt, wenn es in ſeinen natürlichen Grenzen gehalten wird, eine der ſchönſten Früchte der geiſtigen Entwikklung, der Wiſſenſchaft. Möge es auf alle Weiſe gepflegt werden

*) Platons Staat, Buch 7. 521. Wenn Hungerleider und Arme an eigenem Gut an die öffentlichen Angelegenheiten gehen, in der Meinung von dorther gutes an ſich reißen zu müſſen: ſo geht es nicht. Denn wird die Verwaltung etwas warum man ſich reißt und ſchlägt: ſo muß ein ſolcher einheimiſcher und innerer Krieg die Kriegführenden ſelbſt und den übrigen Staat verderben. Kennſt du nun eine andere Lebensweiſe, welche aus der bürgerlichen Gewalt wenig macht, als die der ächten Philoſophie? Nun aber ſollen nicht Liebhaber des Regierens dazu gelangen, weil ſie ſonſt als Mitbewerber darum ſtreiten werden. — Welche andere alſo willſt du nöthigen mit der Fürſorge für den Staat ſich zu befaſſen, als welche ſowol deſſen am kundigſten ſind wodurch ein Staat gut verwaltet wird, als auch welche zugleich andere Belohnungen kennen und eine andere Lebensweiſe als die ſtaatsmänniſche? Vergl. Buch 1. S. 347 folg.

und ſtets den größten Einfluß auf das Leben ausüben; möge es dahin kommen, daß vollkommene Harmonie ſei zwiſchen dem was in dem Gange unſerer Bildung das Ziel iſt, und der Art und Weiſe wie wir zu dieſem Ziel gelangen können, damit der Geiſt von allen Banden in denen er gefeſſelt gehalten wird, befreit den Sieg erringe.

II.

(Manuſcript Schleiermacher's)

Zur Pädagogik.

1813.

Angefangen den 8. Nov. 1813. Geſchloſſen den 23. März 1814.

Erſte Stunde.

Man will die Pädagogik aus dem akademiſchen Cyklus ausſchließen. Man hat Recht, wenn man ſie auf die Praxis eines näheren oder entfernteren Bedürfniſſes bezieht. Nicht die ganze Praxis zu der ſie die Theorie iſt ſchließt ſich an die Wiſſenſchaft an, ſondern nur die Tradition der Wiſſenſchaft, die davon nur ein kleiner Theil iſt. Hiezu giebt es mittelbare Vorübungsanſtalten wie ſo viele ähnliche, die die rein akademiſche Methode mit dem praktiſchen Leben verbinden, theils auf der Univerſität, beſſer nach derſelben. Ohne ſolche Uebungsanſtalten kann die Pädagogik als bloße Technik nichts helfen.

Es giebt aber einen ganz anderen Geſichtspunkt. Sie iſt eine von der Sittenlehre ausgehende Diſciplin, von dieſer abhängig auf der einen Seite, ihre Realität ſelbſt begründend auf der anderen. Denn wenn die großen ſittlichen Formen ſich nicht von einer Generation auf die andere in ihrem Weſen erhielten, ſo wäre das in der Sittenlehre dargeſtellte nichts in ſich ſelbſt reales. Nun läßt ſich aber zeigen daß der einzelne Menſch durch ſich allein, aus dem lebendigen Zuſammenhange mit anderen herausgeriſſen, auf das Niveau mit ihnen nicht käme, alſo Staat ꝛc. verfielen. Es zeigt die Erfahrung daß er durch die Einwirkung anderer dahin kommt. Dieſe Einwirkung als

dieſes leiſtend muß aber als eine zugleich geſezmäßige und natürliche nachgewieſen werden, und das iſt das Object der Pädagogik.

So als eine aus der Ethik hervorgehende Diſciplin muß ſie die Ethik vorausſezen. In meinem Syſtem der Ethik läßt ſich ihr Ort nachweiſen und damit zugleich die weſentlichſten Formeln zur Löſung ihrer Aufgabe. Mit dieſem Syſtem kann ich aber die Bekanntſchaft nicht vorausſezen. Dem legitimen Anfang muß alſo ein anderer ſubſtituirt werden: das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählig zu einer Erklärung zu gelangen.

Erziehung iſt die Einleitung und Fortführung des Entwikklungsproceſſes des einzelnen durch äußere Einwirkung. Auf dieſe Weiſe aber würde auch der Staat als ſolcher erziehen, und jeder gute Freund, und der Menſch würde bis ans Ende ſeines Lebens erzogen. Alſo beſtimmter: durch Einwirkung einzelner*) (nicht ganzer Maſſen) und bis zur bürgerlichen Selbſtändigkeit, die nun freilich in verſchiedener Beziehung wieder überall verſchieden beſtimmt iſt, ſo daß man zu keiner vollſtändigen Begrenzung gelangt. [Eben dahin wären wir gekommen, wenn wir gleich geſagt hätten, die Einwirkung welche vom älterlichen Verhältniß ausgeht.]

In dieſer Erklärung iſt aber nichts reales was zum Princip dienen kann; es muß noch hinein, worauf die Einwirkung gerichtet werden ſoll. Denn wenn man fragt, Wie macht man den Menſchen herrſchſüchtig oder geizig? ſo ſollen wir keine Antwort darauf haben in unſerer Pädagogik. Hier müſſen wir nun ebenfalls vorläufig an die populären Begriffe von Tugend, ſittlicher und intellectueller Vollkommenheit appelliren. Aber auch ſo fehlt uns noch, wenn wir auf den Begriff der Entwikklung zurükkgehen, ob aus jedem alles ſoll und kann entwikkelt werden, oder ob und in welchem Verhältniß nur einiges.

*) Vergl. dagegen unten die Aphorismen No. 25. und die Faſſung in der Vorleſung 1826 S. 17 fg.; ebenſo unten Stunde 13.

Zweite Stunde.

Einige nämlich glauben an eine Beſchränktheit der Pädagogik durch die Natur, daß manchen Menſchen manche Anlagen, einzelne Talente fehlen. Andere glauben an eine Allmacht der Pädagogik, daß man alles hervorrufen könne wenn man es recht anfinge. Das erſte führt auf eine reine Paſſivität. Denn wenn nichts gelingt als was den Naturbedingungen analog iſt: ſo darf man auch nichts anderes unternehmen, muß alſo die Natur erſt erkannt haben, oder alles iſt Gerathewohl; erkannt aber kann man ſie nicht eher haben als bis die Zeit der pädagogiſchen Bildſamkeit vorüber iſt. Das andere führt zu unbedingter Willkühr, alſo eben deshalb auch zur Paſſivität. Denn wenn doch der Zögling ſelbſt Zwekk iſt: ſo kann, wenn es keinen inneren Beſtimmungsgrund giebt was man aus ihm machen ſoll, der Grund nur ſein äußeres ſein, d. h. ſeine Schikkſale und Verhältniſſe; wenn dieſe aber da ſind, iſt die Zeit auch vorüber. Soll es eine Pädagogik geben, ſo muß es alſo eine dieſe beiden Extreme bindende Beſtimmung geben, die auch anderwärts her kommen muß.

Es ſind alſo im voraus zwei feſte Punkte zu ſuchen, das ethiſche Ziel und die phyſiſche Vorausſezung, was ſoll aus dem Menſchen werden? und was iſt der Menſch ſchon? Leztere iſt dieſelbe die auch der Ethik zum Grunde liegt.

Vor dieſer Unterſuchung ſind noch folgende Fragen zu beantworten. Erſtens. Giebt es eine allgemeingültige Pädagogik? Ich verneine; wie den Staat und die Philoſophie. Sie wäre ſonſt die Kunſt aller Künſte und ſtatt aller anderen Künſte und Wiſſenſchaften, und alles würde durch ſie, da doch das allgemeine von dem einzelnen nicht mehr abhängen kann als dieſes von jenem. Zweitens. Iſt die Pädagogik empiriſch oder ſpeculativ? Viel herrliches aus der bloßen Beobachtung (Levana), aber es entbehrt der Form. Das ſpeculative giebt nur Fachwerk um die That oder die Beobachtung hineinzulegen. Sie oſcillirt nach beiden Seiten. Unſere muß mehr ſpeculativ ſein.

Dritte Stunde.

Auffindung des erſten feſten Punktes: Wie wird der Menſch gegeben; alſo, Wie findet ihn die Pädagogik — ſezt voraus, wann die Pädagogik anfange. Die Erziehung entwikkelt ſich ſelbſt erſt allmählig. Sie iſt nur möglich als techniſche, in ſo fern ein Zuſammenhang von Mittel und Zwekk zu conſtruiren iſt, alſo als der Gegenſtand gegeben und bekannt iſt. Sie entwikkelt ſich alſo gleichmäßig mit dem natürlichen Entwikklungsproceß. Dieſer geht von der Geburt an; verſchiedene Behandlungsweiſen haben anerkannt verſchiedene Wirkungen auf die Entwikklung des Organismus. Man kann dieſe Wirkungen nicht einmal als zur phyſiſchen Erziehung gehörig der intellectuellen entgegenſezen; denn Sinne ſind Bedingung alles Wahrnehmens, und Muskeln Bedingung alles Handelns. Vor der Geburt ſind zwar auch Einwirkungen, aber keine techniſchen. Wir wiſſen nicht wie die Stimmungen der Mutter auf die Gemüthsart des Kindes wirken, und es kann keine andere Regel gegeben werden, als daß alle Einwirkungen auf das Kind nur mögen Reſultate eines pflichtmäßigen Handelns ſein. Daſſelbe gilt von allem was an dem Kinde noch nicht bekannt ſein kann.

Zur Hauptfrage. Daß jedes einzelne ein allgemeines und beſonderes zugleich iſt, iſt allgemeines Geſez aller Erſcheinung*). Auf den Menſchen ohnerachtet der Einheit und Identität der Gattung auch anwendbar. Mittelbeſtimmungen alſo zwiſchen der menſchlichen Natur und dem einzelnen 1) die Racen; 2) die Nationalität. Beides hier nicht als mehr und minder edel ſondern als verſchiedene Modification. Nationen ſchon mehr intellectuell verſchieden. Idee des Nationalcharakters. Weiter herab Stämme, Familieneigenheiten. — Jeder einzelne iſt ein Individuum, das gemeinſchaftliche aller ſeiner Momente iſt ein innerliches, wogegen wir die einzelne Beſtimmtheit des Thieres nur als Product der Relationen anſehen. — Die Frage, Worin beſteht die völlige Beſtimmtheit des einzelnen? ſcheint in die Abgründe der Pſychologie zu führen.

---

*) Vergl. unten die Auszüge aus d. Vorl. 18$\frac{20}{21}$ z. Anf.

Vierte Stunde.

Da wir aber darauf daß es eine Beſtimmtheit des einzelnen geben müſſe, aus dem Gegenſaz des allgemeinen und beſonderen gekommen ſind: ſo knüpfen wir auch an dieſen zunächſt an. Jedes einzelne Weſen hat als beſonderes einen Anfang und iſt als ſolches aus dem allgemeinen entſtanden, alſo durch das allgemeine beſtimmt, und ſo wohnt ihm auch ein Vermögen bei durch das allgemeine beſtimmt zu werden. Beiſpiel von Pflanzen und Atmoſphäre, Vernunft im einzelnen und allgemeiner Vernunft. Ebenſo aber iſt es nur ein einzelnes durch Hinauswirken auf die Totalität: Pflanzen produciren elementariſche Stoffe, Thiere auch. Dies der Gegenſaz von Receptivität und Spontaneität. Das Leben iſt aus beiden zuſammengeſezt, auch in jedem Act iſt beides; aber wie in jedem Act ſo auch im ganzen Leben kann das Verhältniß beider ſehr verſchieden ſein. Das Leben als ſo beſtimmter Gegenſaz iſt in der einzelnen Erſcheinung weſentlich ein zeitliches; in der Zeit folgen die verſchieden modificirten Acte auf einander. Bringen wir nun auch dieſe Form unter den Gegenſaz des allgemeinen und beſonderen, ſo erhalten wir daß es eine zwiefache Succeſſion giebt: entweder allgemeines und beſonderes entſtehen gleichförmig mit einander, oder in abwechſelndem Uebergewicht auf Einen Schlag allgemeines das ſich hernach ſucceſſiv im beſonderen ausprägt, und auf Einen Schlag beſonderes das ſucceſſiv ins allgemeine aufgenommen wird. Beides muß zuſammen ſein; denn wäre die gleichförmige Succeſſion allein, ſo käme nie ein deutliches Bewußtſein des allgemeinen und beſonderen in ſeinem Gegenſaz heraus; wäre die ungleichförmige allein, ſo wäre auch ſie nie vollendet: denn die lezte Note im ſinkenden Takt muß die Indifferenz des allgemeinen und beſonren ſein. Aber das Verhältniß beider kann ſehr verſchieden ſein. Daß in dieſem Gebiet die perſönliche Eigenthümlichkeit liegt, beſtätigt ſich auch dadurch, daß auf dieſen Gegenſäzen die Temperamente beruhen. Denn phlegmatiſch und choleriſch ſind überwiegende Spontaneität; ſanguiniſch und melancholiſch

ſind überwiegende Receptivität; phlegmatiſch und ſanguiniſch ſind überwiegende Gleichförmigkeit; choleriſch und melancholiſch überwiegende Ungleichförmigkeit. Das Temperament ſelbſt aber iſt noch unbeſtimmt und allgemein; alſo müſſen wir noch einen Punkt dazu nehmen. Alles höhere Leben iſt Bewußtſein. Jedes Bewußtſein hat einen äußeren und einen inneren Factor und iſt verſchieden je nachdem dieſer oder jener der primitive iſt. Erkennen, wenn der äußere der primitive; Handeln im engeren Sinn, wenn der äußere der lezte iſt. Beide Acte haben ihren Organismus, und der iſt im Menſchen zuſammengeſezt. In jedem alſo ein Verhältniß jedes Zweiges zur Einheit. Dieſes Verhältniß iſt in demſelben Maaß angeboren wie das Temperament; und das Temperament in demſelben Maaß, nämlich was die äußeren Erſcheinungen betrifft, alterabel wie das Talent, d. h. von jedem gegebenen Zuſtande aus drükkt die Geſammtthätigkeit des Menſchen immer ein und daſſelbe Verhältniß aus, und dieſes iſt die angeborene Beſtimmtheit. Das Talent iſt nicht durch das Temperament gegeben und umgekehrt; ſondern beides ſind beſondere Factoren der Eigenthümlichkeit, d. h. ein Menſch iſt von allen anderen deſſelben Temperaments verſchieden durch ſein Talent, und von allen deſſelben Talents verſchieden durch ſein Temperament. Weiter iſt nicht nöthig die Unterſuchung für jezt zu treiben, bis wir erſt wiſſen wie weit wir auf das beſondere des Temperaments und des Talents Rükkſicht zu nehmen haben.

Fünfte Stunde.

Die zweite Frage, Wohin ſoll die Pädagogik den Menſchen führen? müßte uns in die ganze Ethik verwikkeln. Wir wollen dagegen ganz empiriſch fragen, Wohin liefert die Pädagogik den Menſchen ab. Die Antwort die wir ſo erhalten ſcheint nicht allgemeingültig ſein zu können; allein wir glauben auch an keine allgemeingültige Pädagogik. Zuerſt an den **Staat**, in welchem er als Zögling nur Anner iſt und ſelbſtändig wird in dem Maaß als die Erziehung ihn frei läßt. Außer dem

Staat giebt es noch Privatleben; verſtößt er gegen die Sitte, ſo wird es auch als Zögling ſeinen Erziehern zugeſchrieben, hernach ihm. Dann finden wir noch die Kirche. Der Eintritt in ſie bezeichnet daß die Religioſität eigene Wurzeln geſchlagen hat. Auch müſſen wir die Sprache als ein eigenes Gebiet anerkennen. Dieſe ſoll er auch ſoweit ſie ihm angehören kann beſitzen wenn er erzogen iſt, und alſo ſeinen Antheil haben wenigſtens an der Fortpflanzung des in ihr niedergelegten Wiſſens. Dieſes möchte wol das ganze ſittliche Leben umfaſſen und ein mehreres nicht aufzufinden ſein *).

Wenn die Erziehung hierauf ihre Rükkſicht nehmen ſoll, kann ſie nicht allgemeingültig ſein; denn anders muß der Menſch für dieſen, anders für einen anderen Staat und Kirche erzogen werden. Und anders wird ſie ſein in einer Zeit wo dieſe Verhältniſſe ganz auseinandertreten; anders, wenn ſie ineinander eingewikkelt ſind, z. E. bei den Alten die Kirche in den Staat, bei uns der Staat in das Privatleben. Indem wir aber dieſe Beſchränkung anerkennen, müſſen wir auch ein Beſtreben fühlen ſie aufzuheben, weil wenn der Menſch z. E. für den gegebenen Staat erzogen wird, alles unvollkommene in dieſem immer weiter einwurzelt.

Heilung für die Gebrechen aller Sphären kommt freilich nur durch die Erziehung; allein damit die Erziehung dieſe Richtung bekomme, muß ein Gefühl des Bedürfniſſes in der erziehenden Generation im ganzen ſein. Dies ſoll nicht durch einzelne wiſſenſchaftliche Erzieher zunächſt in die zu erziehende Generation gelegt werden; denn Naſeweisheit heilt nicht. Alſo kann ſie doch nur kommen in ſo fern z. E. im Staat das Gefühl ſeiner Unvollkommenheit iſt. Daß nun die Generation für dieſes mit erzogen werden muß, liegt ſchon in der erſten Formel. (Kanon.) Sie wird alſo immer von zwei Punkten ausgehen, von der unbewußten Billigung des gegebenen und von der ge-

*) Jede andere Gemeinſchaft iſt nur das Ineinander von dieſen: häusliche primitiv; frei geſellige ſecundär. Randbem. Schleierm.

fühlten poſitiven Mißbilligung deſſelben. Hierin liegt die Aufgabe dem Zögling ſoviel Kraft und Freiheit anzuerziehen daß er dies aufheben könne. Nur muß man niemals das unvollkommene mit dem individuellen verwechſeln. Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte ſind eben ſolche Chimären wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.

Sechſte Stunde.

Man kann aber eben ſo gut auch umkehren und ſagen, die Erziehung gehe aus von dem dem Menſchen angeborenen Staat Kirche *) u. ſ. w., und ende mit der Darſtellung ſeiner individuellen Natur. Angeboren iſt dem Menſchen der Staat dem Weſen nach als die dem realen zugewendete Seite der Nationalität, er trägt ſie in ſeiner körperlichen Conſtitution in ſich, welche nur die äußere Seite der pſychiſchen iſt. Schwerer ſieht man daß auch das individuelle Erkennen ihm angeboren iſt. Es ſcheint als ob er die anderen Formen, wenn man ihn unter andere Völker ſezt, eben ſo leicht annähme; allein die Erfahrung zeigt doch theils daß dies hemmt, theils daß ſich doch die angeborne Neigung offenbart auch noch in Miſchlingen. Angeboren iſt auch dem Menſchen eine beſtimmte Liebe, und von der Geburt an iſt er in der Manifeſtation ſeiner Zuſtände, welches die beiden Momente des geſelligen Lebens ſind. Daß Religion im allgemeinen dem Menſchen angeboren iſt, wird niemand läugnen; ſchwer wird man geſtehen daß ihm z. E. das Chriſtenthum angeboren ſei. Geht man aber nur auf das Weſen, auf die beſtimmte Modification des menſchlichen Gefühls: ſo bewährt ſichs doch. Kein Heidenthum wird unſern Kindern lebendig; keine Mythologie wird ihnen religiös: aber unſern religiöſen Stil haben ſie oft angenommen ohne alles Zuthun. In alle dieſem aber iſt der Menſch urſprüng-

*) Vergl. Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$ unter der Ueberſchrift: Die Gemeinſchaften ſind dem Menſchen angeboren.

lich nur univerſell, und es iſt die Aufgabe der Erziehung ihn zu individualiſiren. Erſt am Ende ihrer Bemühungen ſtellt ſie ihn als einen individuellen hin, und dies iſt ihr höchſter Triumph.

Es ſind alſo dieſes zwei verſchiedene Geſichtspunkte der Erziehung, das Ausbilden der Natur, und das Hineinbilden in das ſittliche Leben. In jedem Act muß beides ſein, aber in verſchiedenem Verhältniß. Da der Menſch bei Beendigung der Erziehung auch eine beſondere Stelle einnehmen ſoll im Staat ꝛc.: ſo muß die Entwikklung der Natur vorangegangen ſein. Es ordnen ſich alſo die Maſſen ſo; der Scheidepunkt iſt die Mannbarkeit. Dem entſpräche die bei uns gegebene zwiefache Form der Erziehung. Erſt iſt ſie ganz in der Familie, dann wird ſie auch Sache des Staats und der Kirche. Doch trifft dies nicht mit der Mannbarkeit zuſammen, ſondern weit früher. Staat Wiſſenſchaft und Kirche miſchen ſich ſchon früher ein, damit nicht bis dahin zuviel verſäumt werde. Sehr verſchieden haben ſich zu verſchiedenen Zeiten die häusliche und nationale Seite der Erziehung begrenzt. Theoretiſch iſt gar eine rein öffentliche Erziehung aufgeſtellt worden. Wir haben alſo drei verſchiedene Stufen, die rein häusliche Erziehung, die öffentliche Elementarerziehung, die höhere öffentliche Erziehung. Dieſe Typen gehen conſtant durch und zeigen ſich auch ſelbſt wenn die öffentlichen Anſtalten in denen die beiden lezten organiſirt ſind nicht benuzt werden.

Siebente Stunde.

Ehe wir die allgemeinen Kanones für dieſe Stufen ſuchen, entſteht zunächſt die Frage, in wie fern innerhalb jeder die nationale Erziehung nur Eine iſt oder mehrere. Anders geſtellt, Iſt jeder Menſch fähig auf gleiche Weiſe wie der andere in Staat Kirche ꝛc. einzutreten, oder nicht? und iſt jeder Menſch einer gleichen Bildung zur Individualität fähig wie der andere, oder nicht? Dies läuft auf

den ſchwierigen Gegenſaz der ariſtokratiſchen und demokratiſchen Anſicht hinaus. Wir haben keinen Anknüpfungspunkt um über ſie zu entſcheiden. Wir wollen alſo zunächſt nur fragen, Was für pädagogiſche Reſultate entſtehen aus den verſchiedenen Annahmen? Erſter Fall. Die unſtreitig wirkliche Differenz iſt nur die Folge der verſchiedenen Bildung und der äußeren Verhältniſſe. Dann fragt ſich, Soll die Erziehung dem was die äußeren Verhältniſſe ergeben nachgehen, alſo unter dieſen ſtehen; oder ſoll ſie ein Gegengewicht gegen dieſelben ſein und ſie alſo beherrſchen? Im erſten Fall wäre dies kein beſonderer Fall, ſondern würde ſich auf den zweiten reduciren. Im andern würde entweder in einigen Fällen die Erziehung doch über die äußeren Verhältniſſe nicht ſiegen: und dann hätte ſie geſchadet, ſie hätte nach dem geſtrebt was nicht zu Stande kommt, und für das was wirklich wird, nicht geſorgt. Oder ſie würde immer ſiegen: und dann würde niemand in den untergeordneten Verhältniſſen exiſtiren wollen. Die Menſchen müßten alſo hineingezwungen und dadurch unglükklich werden, oder die ſociale Ordnung müßte ſich auflöſen *). Dieſer Fall giebt alſo auf keine Weiſe ein praktiſches Reſultat, und wir können alſo nicht davon ausgehen. Zweiter Fall. Es giebt eine natürliche Differenz, und zwar iſt dieſe angeſtammt. In dieſem Falle haben wir es höchſt bequem; wir richten nämlich eine Specialerziehung vom erſten Augenblikk ein für ſoviel verſchiedene Stufen als es giebt. Dritter Fall. Die natürliche Differenz iſt nicht angeſtammt, ſondern perſönlich angeboren. Dann iſt eine Nothwendigkeit verſchiedener Behandlung; aber auch eine Unmöglichkeit von Anfang an zu erkennen wem jede gebühre. Jene Nothwendigkeit tritt aber auch nicht ein vom erſten Augenblikk; denn die Individualität überhaupt entwikkelt ſich erſt allmählig, alſo

*) Dann würde man entweder Sklaven ſuchen, wodurch wieder der zweite Fall entſtände; oder die Differenz ſelbſt würde ſich auch äußerlich verlieren, wodurch die Unterſuchung unnüz wird.

Randbem. Schl.

auch ihre verſchiedene Potenz; das Sein des einzelnen in den allgemeinen Sphären kommt überhaupt erſt allmählig zum Bewußtſein, alſo auch das verſchiedene Verhältniß deſſelben. Die Aufgabe iſt alſo nur die, daß in der Erziehung ſelbſt das Princip liegen muß die verſchiedene Qualität zu entwikkeln und auch zu erkennen. Dieſe Einrichtung einer ganz gemeinſchaftlichen erſten Elementarerziehung und einer ſpäteren qualitativen Trennung paßt auch auf den zweiten Fall, wenn ſie gut iſt. Ja ſie muß auch auf den erſten paſſen, wenn es nur die Folge der eigenen That des Zöglings iſt, daß er in dieſe oder jene Stufe übergeht. Nur wenn der zweite Fall angenommen wird in der öffentlichen Meinung, und doch der dritte wirklich vorhanden iſt, oder umgekehrt, wird dieſe Methode in üblen Ruf der Parteilichkeit oder der geheimen Machination gerathen. Auch das ſchadet aber nicht, wenn nur dieſe Differenz zwiſchen ihr und der öffentlichen Meinung ſelbſt als verſchwindend muß gedacht werden. Anmerkung. Die Sache ſelbſt betreffend, ſo iſt wol keine allgemeine Antwort möglich. Bei den meiſten Völkern iſt gewiß die Differenz urſprünglich angeſtammt. Dieſe Anſtammung erliſcht aber durch bürgerliche Annäherung und connubium, und geht in die perſönliche über. Die Erziehung wird alſo beſtmöglich ſein, wenn ſie von dem Augenblikk an wo das Princip dieſes Erlöſchens gelegt iſt, auch nur noch die perſönliche Differenz vorausſezt.

[Man kann ſich auch ein gänzliches Verſchwinden der angeborenen Differenz denken, aber nur zugleich mit einer vollkommenen Demokratie.]

Achte Stunde.

Wenn die Ungleichheit der Menſchen von Natur im Abnehmen iſt (denn es iſt Abnehmen und allmählige Ausgleichung, wenn ſie ſich aus einer angeſtammten in eine nur angeborene verwandelt): ſo iſt eine pädagogiſche Inſtitution frevelhaft welche ſie auf dem Punkt feſtzuhalten ſtrebt wo ſie ſie findet; alſo jede welche von

ariſtokratiſchen Geſichtspunkten ausgeht. Das höchſte Abnehmen aber wäre, wenn auch die angeborene Ungleichheit verſchwände. Es würde dann jeder in die höchſte Bildungsſtufe übergehen. Hülfe ſich dann der Staat durch Sklaven: ſo würden dieſe dann bald in die Elementarinſtitute mit aufzunehmen ſein und dadurch in dem aufs neue beginnenden Kreislauf der Anfang zur allmähligen Ausgleichung gemacht werden. Hülfe er ſich durch Veredlung und Vertheilung der mechaniſchen Geſchäfte und durch Verwandlung der bisher qualitativen Differenz in eine rein functionäre: ſo litte der Typus keine weitere Aenderung als daß Specialſchulen neben dem allgemeinen Cyklus entſtänden. — Wo aber die Ungleichheit noch beſteht, müſſen der Erziehung die äußeren Verhältniſſe zu Hülfe kommen, daß nämlich die für die niederen Stufen beſtimmten auch ohnehin zeitiger ihre Erziehung zu beendigen getrieben werden und es für einen Vortheil anſehen den lezten Cyklus nicht mitmachen zu dürfen.

Zweite Frage. *) Wie verhält ſich, da doch nicht alles in dem Menſchen Werk der Erziehung iſt, das was durch ſie entſteht zu dem was ohne ſie entſteht, nur homogen oder auch heterogen? Anders geſtellt: Beſchleunigt die Erziehung nur was auch ohne ſie geſchähe, oder thut ſie auch Gegenwirkung dem was troz ihr geſchieht? Offenbar das lezte. Denn wir finden im Menſchen das böſe; dieſes können wir nie als durch eine der Theorie gemäße Erziehung entſtanden anſehen. Alſo offenbar enthält die Erziehung wenigſtens auch Gegenwirkung. Es giebt aber hierüber folgende verſchiedene Anſichten. 1. Die Erziehung iſt nur Erwekkung des guten; die Unterdrükkung des böſen iſt hievon die natürliche Folge. 2. Die Erziehung iſt nur Unterdrükkung des böſen, das gute entwikkelt ſich dann ſelbſt. 3. Die Erziehung muß beides abgeſondert leiſten. — Die Entſcheidung zwiſchen den erſten bei-

---

*) Vergl. S. 80. u. Vorleſ. $18\frac{20}{21}$: Verhältniß der Erziehung zu den anderen Potenzen ꝛc.

den ſcheint ſehr abzuhängen von der Frage über die Erbſünde und das radicale böſe. Die zweite wenigſtens ſcheint ſich nur ausbilden zu laſſen wenn man das böſe als auf eine ſecundäre Weiſe äußerlich entſtanden anſieht, ſo wie die erſte das böſe in die Natur zu ſezen ſcheint und eben deshalb nicht direct, weil es als ein ſich wieder erzeugendes gedacht werden muß, dagegen angehen kann. Die dritte Anſicht aber hat das Uebel daß ſie die Theorie unanwendbar macht; denn wenn auch jene das doppelte Syſtem von Erwekkungen und Gegenmitteln vollſtändig ausbildet, ſo fehlt dieſer der Entſcheidungsgrund was ſie in jedem Augenblikk thun ſoll, da man in jedem Augenblikk auf beide Art wirkſam ſein kann *). Wir werden alſo auf die erſten beiden zurükkgeworfen. Da alles böſe Widerſtreit gegen Staat Kirche ꝛc. iſt, ſo geht die Anſicht vom angeborenen böſen davon aus, daß das böſe in der einzelnen Natur des Menſchen liege, und daß er eben deshalb erſt müſſe für Staat ꝛc. tüchtig gemacht werden. Die entgegengeſezte geht eben deshalb davon aus, daß weil dem Menſchen Staat Kirche ꝛc. angeboren ſeien, ſei ihm das gute angeboren; aber indem man ihn zum eigenthümlichen entwikkle, entwikkle ſich das böſe mit. Da es nun nur eine relative Differenz iſt, von welchem Punkt man anfängt: ſo muß auch dieſes nur eine relative Differenz ſein. Alſo: Das gute iſt angeboren in wie fern das böſe nicht angeboren iſt; und das böſe iſt angeboren in wie fern das gute nicht angeboren iſt. [Nämlich das gute i. e. das Elementſein von Staat und Kirche iſt nicht angeboren als wirkliches Bewußtſein. So demnach iſt das böſe angeboren, d. h. im Bewußtſein iſt es eine Priorität, daß der Menſch dieſes alles außer ſich ſezt und ſich ſelbſt ihm entgegen. Ferner: Das böſe iſt nicht angeboren als eine reale Richtung des Gemüths; ſo demnach iſt das gute angeboren.] Da nun ferner unmöglich iſt daß die Gegenwirkung gegen das böſe und die Wirkung auf das gute realiter können getrennt ſein (NB.

*) Vergl. dagegen Vorleſ. $18\frac{20}{21}$ a. a. O.

beiſpielsweiſe den Saz aufgeſtellt, daß es keine eigentlichen Strafen pädagogiſch giebt, weil dieſe weſentlich nur Gegenwirkungen gegen das böſe ſind): ſo fallen alle drei Anſichten in Eine zuſammen. Denn wenn jede Beförderung des guten zugleich Gegenwirkung gegen das böſe iſt: ſo iſt es gleichviel, ob ich den ganzen Proceß als das eine, oder als das andere, oder als ein Gemiſch von beidem anſehe.

Neunte Stunde.

Dritte Frage. *) Wenn das Ziel der Erziehung iſt, den Menſchen für Staat Kirche ꝛc. abzuliefern, in ihm aber von Anfang an kein Bewußtſein hievon einwohnt: ſo behandelt man jeden Moment nur als Mittel für einen künftigen. Darf man einen Moment einem andern aufopfern? Offenbar Nein; ſo wenig man einen Menſchen bloß als Mittel für den andern behandeln darf. Denn der Menſch des künftigen Moments iſt nicht mehr der des vorigen. Weil die Idee des Lebens in dem einen eben ſo gut iſt als in dem andern (und nicht eines untergeordneten Lebens das dem höheren zur Speiſe dienen könnte), ſo darf auch der eine nicht des anderen wegen vernichtet werden. Wenn man dennoch ſagen wollte, der Zögling würde in Zukunft einſehen daß man wohlgethan habe, und man dürfe alſo ſeine Einwilligung anticipiren: ſo iſt das falſch, weil nach einem unabänderlichen Naturgeſez eine große Mortalität in dieſe Bildungsperiode fällt. Sondern was Vorbereitung iſt, muß zugleich auch unmittelbare Befriedigung ſein. Eben deshalb darf man auch nicht ſagen, man wolle nach den eben aufgeſtellten Geſichtspunkten theilen: einiges ſolle Vorbereitung ſein, anderes Entwikklung der eigenthümlichen Natur. Denn wenn ein pädagogiſcher Act ausſchließend das leztere iſt: ſo wird eben ſo die Zukunft der Gegenwart aufgeopfert. Nämlich alle Lebensacte wodurch die

*) Vergl. S. 70 fg. u. Vorleſ. $18\frac{20}{21}$: Ueber die Aufopferung des Moments.

Natur ſich entwikkelt ſind Zuſammenwirkungen, erfordern alſo ein äußeres. Wenn man dies aus ſeinen Beziehungen auf Staat Kirche ꝛc. heraus verſezt: ſo wird in dem Zögling das böſe, nämlich der Widerſtreit gegen jene realiter producirt. Es entſteht alſo der Kanon, Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung ſein.

Nun iſt aber die Beförderung des Wohlſeins oder der Naturentwikklung und Darſtellung eines jeden Menſchen in Gemäßheit mit den Anſprüchen des Staates der Kirche ꝛc. allgemeine Pflicht, und alles pädagogiſche Verfahren trete alſo unter den allgemeinen Pflichtbegriff zurükk und ſcheine ſich als beſondere Kunſtlehre aufzulöſen. Dies würde aber überall gelten; denn alles gute und rechte müſſe doch ein Ausſchnitt aus dem allgemeinen Pflichtverfahren ſein; nur das rein techniſche würde abgeſondert bleiben. Aber wohl zu merken ſei, dies als Richtmaaß alles pädagogiſch conſtruirten. Jedes Verfahren könne nur in ſofern richtig ſein als es ſich unmittelbar als Pflicht begreifen laſſe, alles andere ſei nothwendig falſch und erkünſtelt. *)

Zehnte Stunde.

Allgemeiner Theil.

Man könnte zweifeln ob es etwas durch alle Stufen gleich hindurchgehendes gebe. Aber man muß ſich das vielfache und bunte jedes einzelnen Falles nicht irre machen laſſen. Die Erziehung iſt von Anfang bis zu Ende nichts anderes als Auseinandertreibung der Gegenſäze, Erhöhung des Bewußtſeins, Feſtſtellung des eigenen Lebens. Iſt hierin nichts mehr zu leiſten: ſo iſt auch die Erziehung zu Ende, und eben daſſelbe iſt es womit ſie anfängt. Das allgemeine muß das erſte ſein, theils weil es uns hilft die Einheit in dem Bilde der Erzie-

*) Vergl. Vorleſ. $18\frac{20}{21}$ a. a. O.

hung feſthalten, theils weil das beſondere hernach daraus abgeleitet oder darauf zurükkgeführt werden muß.

Erſtlich. Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen in ſo fern ſie ihr zuwider ſind. Die pädagogiſchen Bemühungen ſind auf allen Seiten von zufälligen Einwirkungen umgeben, welche weil nicht alles einzelne im allgemeinen Leben mit demſelben zuſammenſtimmt und ſein inneres rein ausdrükkt, ihr zum Theil widerſprechen müſſen (ſ. oben S. 596). Je mehr dieſer Widerſpruch eingreift, um deſto ſchwerer erreicht ſie ihr Ziel. Sie kann alſo zweierlei thun. Entweder nach Maaßgabe ihre unmittelbare Einwirkung verſtärken und dadurch die entgegengeſezten überwiegen. Oder die entgegengeſezten Einwirkungen möglichſt abwehren und einſchränken. Es iſt hier nur von Einwirkungen die Rede; denn wiewol es keinen lebendigen Act giebt der nur Affection iſt: ſo iſt doch die Spontaneität hier als Gegenwirkung nur ſecundär; und wenn die Einwirkung abgeſchnitten iſt, ſo iſt die Gegenwirkung mit abgeſchnitten. Die eine Maxime ſagt nun, Auf die Einwirkung kommt nichts an, und ich will durch andere Einwirkungen nur die Gegenwirkung dominiren. Die andere ſagt, Nein es kommt ſchon auf die Einwirkung an. Dies wäre in ſoweit immer ſchlimm, weil man ſie doch gänzlich nicht abſchneiden kann. Hier nun kommt die Frage über die Unſchuld in Betracht. Unſchuld iſt in irgend einer Hinſicht Bewußtloſigkeit des Gegenſazes von gut und ſchlecht, aber Uebereinſtimmung der Bewußtloſigkeit mit dem guten. Sobald die Bewußtloſigkeit mit dem ſchlechten übereinſtimmt, wird ſie Unwiſſenheit, und es wird nothwendig den Gegenſaz zur Sprache zu bringen. Sobald aber das Kind vom ſchlechten afficirt wird als Wahrnehmung oder Gefühl, ſo geht die Unſchuld verloren. Die eine Maxime will alſo theils die Unſchuld bewahren, theils wenn der Gegenſaz durch die Erziehung entwikkelt iſt, die Anſchauung des böſen im einzelnen verhüten.

Um zwiſchen beiden zu entſcheiden muß man den Unterſchied aufſtellen erſtlich zwiſchen Zeiten wo die Einwirkungen

wirklich welche ſein können, und wo nicht. Wo das Werk der Erziehung beendigt iſt, ſoll die Tugend und die Einſicht ſelbſtändig ſein. Es würde Unwiſſenheit ſein, das böſe nicht zu kennen; und Schwäche, davon verleitet zu werden. Wo es noch nicht angefangen iſt, alſo der Gegenſtand noch nicht in das Leben eingreift, da iſt auch keine Sorgfalt nöthig. Ein Kind kann ohne Nachtheil manches ſehen was ein Knabe nicht. Ein Kind das noch nicht reden kann, darf Sprachfehler hören ꝛc. *) Die Zeit iſt alſo nur die wo die Erziehung ſelbſt mit dem Gegenſtande beſchäftigt iſt. — Zweitens in der Sache den Unterſchied des unſchönen und des unrichtigen, der freilich auch nicht abſolut iſt, weil eins zugleich das andere ſein muß. Das unrichtige aber iſt mehr das dem ganz allgemein und logiſch, oder dem individuell beſtimmten poſitiv entgegenſtehende; das unſchöne das aus einem inneren Mißverhältniß hervorgehende. Sprachfehler ſind unrichtig, plebeje Redensarten im ordentlichen Geſpräch unſchön, ſchlechter Stil überhaupt unſchön. Geſezwidrige Handlungen ſind unrichtig, Selbſtſucht iſt unſchön. Das unrichtige kann gebraucht werden zur Erläuterung der Regel, das unſchöne aber nicht zur Erläuterung des ſchönen. Das unrichtige kann nur mechaniſch durch Gewohnheit wirken, das unſchöne auch durch einen ſpecifiſchen Reiz. Offenbar alſo hat die vorſichtige Maxime ihr eigentliches Object im unſchönen, die kühne im unrichtigen.

Eilfte Stunde.

Die vorſichtige Maxime hat alſo ihre Stelle in Bezug auf das unſchöne, ſobald der Sinn für einen Gegenſtand wirklich

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$ dagegen und in Uebereinſtimmung mit S. 112, Dem Kinde müſſen in der Zeit der Uebung in der Sprachfertigkeit die verſchiedenen Fälle des unrichtigen doch angegeben werden; der möglichen Gefahr, daß durch häufiges Hören des unrichtigen eine ſchlechte Gewohnheit ſich bildet, tritt von ſelbſt die Gewöhnung an das richtige entgegen. Hier können wir alſo die entgegengeſezte Maxime in ihrem Maximum anwenden; die Ueberwindung der Einwirkungen des unrichtigen fördert die Entwikklung.

geöffnet iſt. Wie man aber ſo lange das eigene Leben noch ſchwach iſt das neugeborne Kind in möglichſt gleicher Temperatur zu halten und den Einflüſſen der Witterung zu entziehen ſucht, hernach aber dieſes Einhüllen und Einwikkeln abnimmt: ſo muß auch die Behütung abnehmen wenn die Selbſtändigkeit eingetreten iſt. Dieſe aber kann nicht eintreten wenn man immer behütet, und hierin liegt das Maaß. Die Selbſtändigkeit iſt die radicale Kur, die Behütung nur die palliative. Keine Behütung alſo darf die Entwikklung der Selbſtändigkeit unmöglich machen. Beiſpiel an der Maxime, Kinder dem öffentlichen Unterricht zu entziehen damit ſie nicht unſchönes ſähen. Dadurch entgehen ihnen aber die vielſeitigſten Aufregungen zur Selbſtändigkeit. Wenn Jugend nach gleichförmiger Behütung hernach ins Leben kommt: ſo iſt der Abſtich zu groß, und die Gefahr um ſo größer da keine innere Gegenkraft gebildet iſt.

Hieraus folgt ſchon daß die Maxime eine größere Anwendbarkeit hat für das weibliche Geſchlecht, welches nie in einen ſo freien und großen Spielraum tritt und welches diejenige Selbſtändigkeit die auf dem Begriff ruht niemals erlangt, als für das männliche.

Hiemit hängt auch zuſammen daß man auf die Unſchuld einen größeren Werth legt bei Mädchen als Knaben. Mädchen ſollen zum Bewußtſein erſt kommen wo ſie wieder bildend auftreten. In Knaben muß es eher gewekkt werden, weil mit der Unſchuld weder ein wiſſenſchaftliches noch ein herrſchendes Leben verträglich iſt, alſo auch nicht eine nähere Vorbereitung zu beiden. Hier iſt alſo der Irrthum gar leicht, daß man die Unſchuld zu lange erhalten will; der Verluſt kann daher nicht groß ſein, wenn das Leben ſie auch etwas früher zerſtört als der Gang der Bildung es nothwendig machte.

Jedes neue Gebiet in welches der Zögling eintritt, ſezt wieder einen neuen Gegenſtand für dieſe Maxime, in welchem ebenſo ihre Anwendbarkeit abnimmt. Sie nimmt alſo im einzelnen immer ab, im ganzen aber zu, ſo lange der Zögling noch im Beſiz ſeines ganzen Daſeins iſt. Es giebt einen Punkt

in welchem ihm für vieles auf einmal der Sinn aufgeht: das iſt die Periode der Mannbarkeit, in welcher der Menſch eigentlich für alles höhere erſt empfänglich wird. Wie die ſich hier entwikkelnde organiſche Kraft behutſam zuſammengehalten werden muß, damit ſie weder verſchwendet noch ins unſchöne abgelenkt wird: ſo auch mit allen anderen Kräften; und gleich ſchwer iſt jeder Schade zu erſezen der dieſer Zeit geſchieht.

Sieht man auf die natürlichen Differenzen der Menſchen: ſo hat die behutſame Maxime mehr Anwendbarkeit bei denen von receptiven Temperamenten, weil in dieſen weniger ſich die Selbſtändigkeit ausbildet. Dem phlegmatiſchen und choleriſchen ſchadet vieles nicht, was wol dem ſanguiniſchen und melancholiſchen ſchadet. Am gefährlichſten iſt der lezte wegen der Ungleichförmigkeit ſeiner Beweglichkeit, da leicht das ſchöne und ermuthigende in einen unerregten Moment fallen kann, das unſchöne aber in einen erregten. Auch müſſen am meiſten melancholiſche Menſchen durch die Sünde hindurch, dann ſanguiniſche, dann choleriſche wegen der Ungleichförmigkeit, am wenigſten aber phlegmatiſche.

Zweitens. Verhältniß der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen in ſo fern ſie mit ihr zuſammenſtimmen. *) In ſofern alſo kommen dieſelben Einwirkungen zuſammen auch ohne die Erziehung; was hat alſo dieſe zu leiſten? Man kann ſagen, ſie verſtärkt was dieſe doch zu ſchwach bringen, ſie ordnet was ſie nur chaotiſch bringen, ſie erhöht zum Bewußtſein was ſie nur unbewußt bringen. Alles braucht alſo nur zum Gegenſtande der Erziehung gemacht zu werden in dem Maaß als das Leben in dieſen Punkten zurükkbleibt. Aber es wird nur geſchehen in wie fern das Zurükkbleiben wirklich erkannt wird. Daher giebt es kein allgemeines Maaß. Die Geſtaltung der Erziehung beruht auf zwei Brennpunkten. Allgemein, Auf dem Intereſſe an der Ju-

*) Beſſer ſchließt ſich hier No. 3. an (St. 16.), wenn das unſchöne und unrichtige ſich von ſelbſt entwikkelt.

Randbem. Schleierm.

gend, dem Beſtreben ihr nachzuhelfen und ſie die eigenen Verwirrungen vermeiden zu laſſen. *) Beſonders, Auf dem Gefühl deſſen was in der Geſtaltung des gemeinſamen Lebens mangelhaft iſt. **)

[Hätte nicht auch der erſte Punkt eben ſo poſitiv aus dem Geſichtspunkt der kühnen Maxime müſſen durchgegangen werden? Dahin hätte eigentlich gehört daß Erwekkung der Liebe der eigentliche Hauptpunkt iſt, und daß die Behutſamkeit nothwendig iſt wo die Liebe noch nicht hat erwekkt werden können.]

Zwölfte Stunde.

Der pädagogiſche Factor den das reine Intereſſe an der Jugend bildet, würde immer eine Erziehung hervorbringen, wenn auch kein Gefühl vom mangelhaften des Lebens ihn ſecondirte. Aber auch nicht eine ſich überall gleiche. Wenn

---

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Die Differenz in der Erziehung beruht auf zwei Factoren, auf dem Intereſſe an der Jugend und auf dem Gefühl von Mangelhaftigkeit. Es ſind dies die beiden Motive zur Erziehung; jenes belebt die Erziehung, dieſes giebt ihr die beſtimmte Richtung. — Die Differenz kann in einem verſchiedenen Intereſſe liegen das an der Jugend genommen wird. Das Intereſſe an der Jugend iſt ein rein natürliches und kann eigentlich nirgends ganz fehlen. Aber wir müſſen bedeutende Differenzen, ſehr verſchiedene Grade anerkennen. Es kann das Intereſſe bis auf den niedrigſten Grad hinabgeſunken ſein, dem thieriſchen Inſtinct ſich annähernd; bei einer völligen ſittlichen Stumpfheit iſt das Intereſſe an den Kindern ein Minimum, kaum zur Ahnung führend daß eine Erziehung nothwendig iſt. Von dieſem Minimum ſteigen wir hinauf bis zu einem Maximum, wo der Blikk und die Liebe der erziehenden Generation nicht nur das gegenwärtige jüngere Geſchlecht ſondern auch die kommenden umfaßt. Ein ſolches Intereſſe läßt ſich nur bei hoher geiſtiger Bildung denken; denn da nur kann ſich ein Bild von einer höheren Vollkommenheit geſtalten, und ohne ein ſolches läßt ſich kein abſichtliches Handeln darauf hin anlegen.

**) Die Differenz in der Erziehung kann aber auch auf dem Gefühl von Mangelhaftigkeit beruhen. Es kann an zwei Punkten das Intereſſe an der Jugend ganz daſſelbe ſein; wenn aber an dem einen die Mangelhaftigkeit des Geſammtlebens im großen und im einzelnen geringer iſt oder weniger empfunden wird als an dem anderen: ſo werden auch hier die Differenzen in der Erziehung heraustreten.

man Erziehung in verſchiedenen Zeitaltern und Nationen gleichförmig verſchieden findet, die eine vielſeitiger ausgebildet, die andere beſchränkt, und ſo auch bei einzelnen Menſchen: ſo kann man ſagen, dort ſei ein größeres Intereſſe an der Jugend als hier. Es fragt ſich aus dieſem Geſichtspunkt, Iſt die ausgebildetſte die beſte oder kann ſie in eine πολυπραγμοσύνη ausarten und alſo das Intereſſe für die Jugend zu groß ſein? Daß dies im einzelnen möglich iſt, ſehen wir täglich. Das Beſtreben Unarten abzugewöhnen kommt gewiß aus reinem Intereſſe. In dem Maaß als der Menſch in das Gebiet der Sitte kommt, wird dieſe auch Gewalt über ihn üben, und die Unarten werden verſchwinden. Uebt ſie zu ſchwache über ihn: ſo werden ſich auch wenn er erwachſen iſt neue erzeugen, und das Bemühen im einzelnen in der Kindheit hilft nichts. Die Frage nun, ob und wodurch von dieſem Punkt aus das Gebiet der Pädagogik zu beſtimmen ſei, läßt ſich nur entſcheiden durch Berükkſichtigung der neulich ſchon angeregten Punkte. Die Erziehung als Ergänzung fehlender Einwirkungen des Lebens *) geht mehr aus dem anderen Factor, dem Gefühl der Mängel, hervor; aber daß ſie Ordnung und Bewußtſein hineinbringt, gehört hieher. Die Frage auf die Spize geſtellt würde alſo ſo lauten, Soll alles in dem Menſchen auf ordnungsmäßige Weiſe und durch Zuſammenhang werden? und ſoll man überall auf das Maximum von Bewußtſein hinarbeiten? — ad 1.:

*) Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$. Wir haben zwei Fälle zu unterſcheiden, den wo die Erziehung bloß nachhelfen ſoll, indem für die Jugend der ſchon errungene Grad der Bildung in der älteren Generation als genügend angeſehen wird; und den wo man der Jugend zu einem beſſeren Zuſtande verhelfen will. In beiden Fällen muß die Erziehung das chaotiſche in Ordnung, das bewußtloſe zum Bewußtſein bringen; im lezteren hat ſie jedoch überdies die Differenz zwiſchen der Geſammtheit des Lebens in welcher die jüngere Generation erzogen wird, und dem vollkommeneren Zuſtande für welchen zu erziehen, auszugleichen. Die gewöhnlichſte Erziehung iſt die erſte Weiſe des Nachhelfens und der Mittheilung der gegebenen Bildung; die ſeltenere Erziehung iſt die andere Weiſe, ſie ſezt das höchſte Intereſſe an der Jugend voraus, gepaart mit dem lebhafteſten Gefühl der Mangelhaftigkeit.

ſo iſt offenbar daß weder Kenntniß noch Fertigkeit ohne Zuſammenhang ſicher iſt, daß von den chaotiſchen Einwirkungen viele verloren gehen weil ſie zu früh kommen, und daß leicht ganze Klaſſen von Anregungen ausbleiben können. Hienach ſcheint alſo alles was im Leben iſt auch in der Erziehung ſein zu müſſen. — ad 2.: ſo wird man nicht leicht die Frage ganz allgemein bejahen wollen; theils macht das Bewußtſein eben den Unterſchied der verſchiedenen Bildungsſtufen; theils ſieht jeder, es wäre unmöglich und würde die Erziehung ganz aufheben, weil wir über vieles niemals zum Bewußtſein kommen, z. E. wie wir unſere Glieder regen, wie wir unſere Gedanken verbinden; theils — da hier nur vom objectiven Bewußtſein die Rede ſein kann, indem was das ſubjective Bewußtſein das Gefühl beträfe, die eigentliche Erziehung keinen Vorzug vor dem Leben haben kann — iſt offenbar vieles wo das eigentlich vollkommene völlig bewußtlos iſt, das Bewußtſein erſt hinterdrein kommt und etwas ganz anderes bildet. Der ſittliche Menſch als ſolcher iſt bewußtlos, das Bewußtſein bildet den Moraliſten; der Genießer des ſchönen als ſolcher iſt bewußtlos, das Bewußtſein bildet den Kritiker, der ganz ein anderer iſt. Hier alſo gewinnen wir die Beſtimmung, daß dasjenige worin das objective Bewußtſein vorwaltet überwiegend in das Gebiet der eigentlichen Erziehung fällt, dasjenige worin das Gefühl vorwaltet, d. h. das ſittliche und alles dem analoge, mehr in das Gebiet des Lebens.

[Hiedurch wird auch die Beſtimmung aus dem Geſichtspunkt der Ordnung begrenzter. Das ſittliche wird in das Gebiet gewieſen welches ſeiner Natur nach chaotiſch iſt. Die Aufgabe iſt nun Ordnung in das allmählige Hineintreten der Kinder zu legen.]

Dreizehnte Stunde.

Hienach ſcheint alles ſittliche und ſchöne nicht Gegenſtand der Erziehung zu ſein und nur als ſolche das Einüben von Kenntniſſen und Fertigkeiten übrig zu bleiben. Jeder wird aber

doch geſtehen daß ein techniſcher Proceß zur Erwekkung einer tugendhaften Geſinnung etwas verkehrtes iſt, und daß ſich einer lächerlich machen würde wenn er behauptete im Beſiz einer Methode zu ſein um guten Geſchmakk einzuimpfen. Ja es würde ſogar gegen ein ſolches Verfahren eine natürliche und wohlbegründete Oppoſition im Zögling entſtehen, weil nämlich die äußerlich aufgedrungene Scheingeſinnung das Entſtehen der ächten im Inneren hinderte. — Um die Sache auf die Spize zu ſtellen kann man ſagen, Auch das dominirend objective hat ſeine ſubjective Seite, welche alſo ebenfalls aus dem techniſchen Kreiſe herausfällt, z. E. im philologiſchen Erwekkung des Taktes. Aber es giebt auch bei Behandlung dieſer Gegenſtände außer dem techniſchen Kreiſe ein Leben der Alten mit den Jungen, in welches eben jene Anregungen natürlich hineinfallen. Während das techniſche Verfahren auf das objective wirkt, wirkt das Leben auf das ſubjective. Man muß daher unterſcheiden: Gebiet der Erziehung im engeren Sinne, das des techniſchen Verfahrens; und im weiteren Sinne, das des Lebens. Beide muß man, wiewol ſie in Zeit und Ort nirgends vollkommen getrennt ſind, ihrem Charakter nach ſtreng unterſcheiden. Dem techniſchen Gebiet den freieren Charakter des Lebens geben, iſt das Princip der laxen Erziehung; dem Leben den Charakter des techniſchen Verfahrens geben, iſt das Princip der pedantiſchen und harten Erziehung, die eben ſo unfruchtbar als unerfreulich iſt. Nun entſteht aber die Frage, Giebt es für das Gebiet des Lebens auch eine Theorie? Zu verneinen wenn darunter verſtanden wird eine Anweiſung einen beſtimmten Zwekk ſicher zu erreichen. Zu bejahen wenn es heißt, Eine Anweiſung um ſicher zu ſein daß man in jedem gegebenen Fall das rechte thut, und daß alſo das geſchieht was unter den gegebenen Umſtänden geſchehen konnte. Nämlich aus dem einen Hauptſtandpunkt der Erziehung iſt der Menſch in der Familie. In dieſer wird gelebt nach ihrem Geſez und ſo auch auf den Zögling gewirkt auch außerhalb des techniſchen Verfahrens. Die Aufgabe iſt alſo

nur ihn überall nach dem Geſez und der Natur der Familie zu behandeln. (Anmerkung. Hiebei findet denn auch das in der Erziehung ſtatthabende analoge von Strafe, aber lediglich aus dieſer Beziehung ſtatt.) Aus dem anderen Standpunkt iſt das Wirken auf ihn ein Handeln des Staates der Kirche ꝛc. Wer auf ihn wirkt, es ſei zu Hauſe oder in der Schule oder ſonſt, thut es als Agent des Staates der Kirche ꝛc. Die Verhältniſſe in denen dies geſchieht ſind auch nicht techniſche Inſtitute allein; auch in ihnen iſt ein Leben und alſo ein Wirken nach ihren verſchiedenen Geſezen.

Vorher fanden wir aus dem Princip der Ordnung — und dieſes geht ja ganz auf ein techniſches Verfahren aus — daß alles müſſe zur Erziehung gehören; hier vom Princip des Bewußtſeins aus finden wir daß nicht alles auf gleiche Weiſe dazu gehört. Wie gleicht ſich dieſes aus?

Vierzehnte Stunde.

So, daß wenn einmal der Zögling in das Gebiet der Mittheilung und Erwekkung eines beſtimmten Gefühls aufgenommen iſt, alsdann nur nach den Geſezen des Lebens zu handeln iſt; daß aber ein techniſches Verfahren ſtattfindet um ihn nach Ordnung und Zuſammenhang in dieſelben eintreten zu laſſen. Das leztere erhellt hinreichend daraus daß man z. B. offenbar viel zu früh rechtliche Gefühle oder wol gar Begriffe bei den Kindern vorausſezt, auch ehedem häufig zu früh ſie auf beſtimmte Weiſe fromm zu machen ſuchte. Gehen ſie darauf ein: ſo kann doch nichts daraus entſtehen als daß ſie ſich mit einem leeren Scheine begnügen, der die Entwikklung des rechten Proceſſes hindert. Gehen ſie nicht darauf ein: ſo entſteht eine auf dieſelbe Weiſe ſchadende Oppoſition. Dieſes richtige Hineinführen nun muß nach denſelben Principien geſchehen welche das Weſen alles techniſchen Verfahrens ausmachen.

Man könnte die Frage aufwerfen, welches von den beiden Gebieten, das eigentliche des techniſchen Verfahrens oder das

des einwirkenden Lebens, das höhere ſei. Sieht man auf die Kunſt: ſo iſt das erſte das höhere. Hier kann der Erzieher ſein Reſultat beſtimmt aufſtellen, und niemand kann ihm ſtreitig machen daß es ſein Werk iſt; wogegen wenn man auf Geſinnung und Gefühl eingewirkt hat, einer immer behaupten kann, es würde ohne dieſe Einwirkungen daſſelbe erfolgt ſein. Sieht man dagegen auf die Wirkung: ſo iſt das Gebiet des einwirkenden Lebens das höhere. Denn das andere bringt nur Einſichten und Fertigkeiten hervor, nur den Organismus, nicht den Willen oder die Geſinnung, den regierenden Geiſt. Wogegen das einwirkende Leben die Geſinnung und den Willen hervorruft, von dem man ſagen kann, Fehlt es auch an der ſyſtematiſchen Ausbildung, der gute Wille kann ſie gewiſſermaßen erſezen und jedesmal das Maaß von Geſchikk hervorbringen das für den gegebenen Fall nothwendig iſt.

Dieſe beiden Geſichtspunkte, daß die Erziehung Ordnung und Zuſammenhang, und daß ſie erhöhtes Bewußtſein hervorbringt, ſind es aus denen das weſentliche ſich immer ſelbſt gleiche der Erziehung hervorgeht. Der dritte, daß ſie nämlich das mangelnde der Einwirkungen des Lebens ergänzen ſoll, der Factor der auf dem Gefühl des mangelhaften Zuſtandes des Lebens beruht, iſt es aus dem das wechſelnde der Erziehung hervorgeht. Denn in dem Maaß als das was dem Leben mangelte durch die Erziehung hervorgebracht worden iſt, nehmen die aus dem Leben entſpringenden Aufregungen für die künftige Jugend zu, und der Gegenſtand darf nicht mehr in demſelben Sinne ſondern nur unter dem vorigen Charakter Gegenſtand der Erziehung ſein. Wird aber der Uebergang in das Leben nicht erreicht: ſo iſt man entweder auf falſcher Fährte geweſen, oder man hat es nicht recht angefangen und ein Verſuch wechſelt mit dem anderen. Pädagogiſche Neuerungen ſind alſo eigentlich ein Krankheitsmaaßſtab. Am übelſten wenn die Bemühungen ſehr mannigfaltig ſind und jeder ſeine eigenen Verbeſſerungsverſuche macht. Denn das iſt das Zeichen daß ſich das Krankheitsgefühl nicht wie ein richtiger Inſtinct

verhält und daß ſich wenig gemeinſames vorfindet. Nur von ſolchen Neuerungen iſt etwas zu halten welche ſchnell populär werden, wie die in der phyſiſchen Erziehung und jezt die muſikaliſchen und gymnaſtiſchen Bemühungen.

Fünfzehnte Stunde *).

Die beiden Elemente das beharrliche und das veränderliche ſind freilich nur relativ entgegengeſezt. Da die Nation aus der Indifferenz erſt wird: ſo wird auch ihre ganze Erziehung; alles darin war einmal nicht. Diejenigen in denen ſich zuerſt ein neues Nationalelement entwikkelte, fühlten es in der Nation als fehlend; und ſo läßt ſich alles auf das veränderliche reduciren. Aber alles auch auf das bleibende, da alles im erſten Keim involvirt lag. Es findet aber eben daher ein zwiefaches Verhältniß ſtatt. In der Periode des Steigens geht alles pädagogiſch entſtehende in das bleibende Syſtem der Nationalbildung über. Das als mangelnd gefühlte erzeugt politiſche und pädagogiſche Beſtrebungen, es geht ins Leben über, und wird dann durch den anderen Factor, durch das reine Intereſſe an der Bildung der Jugend fortgepflanzt. In der Periode des Verfalls gelingt keine Kur, oder wenn ein Uebel geheilt iſt, bricht ein anderes aus. Alle Uebel werden als ſo dringend gefühlt daß die immer wechſelnden Neuerungen das alte beſtehende Syſtem ganz auflöſen, indem man meint jezt alles auf den Einen Punkt wenden zu müſſen, hernach aber zum alten Syſtem zurükkzukehren. Zwiſchen beiden liegt eine Zeit in welcher die höchſte Entwikklung und die erſten Elemente des Verfalls zuſammenkommen. Der Verfall iſt aber noch nicht permanent, er iſt nur Krankheitszuſtand, erfordert nur partiale Rükkſichten und wird wo nicht geheilt doch gelindert. Dies iſt der Typus, die formale Seite. Läßt ſich aber dazu auch eine materiale aufzeigen,

---

*) Vergl. Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$: Das charakteriſtiſche der verſchiedenen Perioden des gemeinſamen Lebens ꝛc.

ein pädagogiſches Element welches jenen Grenzpunkt bezeichnet? — Die nationale Eigenthümlichkeit entſteht aus der Indifferenz, wie die perſönliche. Sie entſteht als Gegenſaz, aber ſie darf kein abſoluter werden, und damit nicht in ihr das allgemein menſchliche aufgehe, muß ſich mit ihr zugleich entwikkeln ein Sinn für das fremde. Iſt ſie alſo am höchſten entwikkelt, ſo muß auch dieſer Sinn am höchſten entwikkelt ſein und als ein weſentliches Element der Nationalbildung gefühlt werden. Alſo die Zeit der höchſten Entwikklung iſt da, wenn im pädagogiſchen Syſtem Veranſtaltungen ſind um den Sinn für das fremde auszubilden und zu unterhalten.

Anmerkung 1. Da auch das nationale Leben ſchwach oder ſtark ſein kann wie das perſönliche: kann man ſagen, Je mehr Sinn für das fremde, deſto ſtärkere Nationalität? Wir wären dann offenbar das ſtärkſte nationale Leben. Aber eine unbewußte Nationalität bedarf auch nur eines negativen Sinns einer erweiterten Gaſtfreiheit. (Denn Gaſtfreiheit iſt die erſte Stufe dieſes Sinnes, an welcher man erkennt ob ein Volk auf dem Wege der Cultur oder der Barbarei iſt.) Das Bewußtſein aber würde weit feindſeliger wirken und bedarf alſo des ſtärkſten Gegengewichtes. Wir haben deswegen den meiſten Sinn für das fremde weil wir die bewußteſte Nation ſind. Anm. 2. Der Sinn für das fremde wird natürlich nie gleichförmig in der Nation entwikkelt ſein, das Maximum davon nur in denen die auf der höchſten Stufe ſtehen; und wie nahe dieſen die anderen ſind, das hängt ab von der gleichförmigen Durchbildung die in der Nation überhaupt ſtattfindet. Anm. 3. Man muß wohl unterſcheiden Sinn und Liebe. Jener thut der Anhänglichkeit an das nationale keinen Eintrag. Dieſe wird Nachahmung, und zwar aus reiner Luſt (nicht nur ſolche Nachconſtruction die als Mittel zur Schärfung des Sinnes geübt wird), welche nur auf Unkoſten des volksthümlichen ſtattfinden kann. Liebe zum fremden iſt allemal Verfall, und dieſes eben die ſcharfe Grenzſcheidung der beiden Perioden. Anm. 4. Wenn gleich Nachahmung des klaſſiſchen Alterthums auch auf

Verfall deutet, weil einer nicht zugleich kann ein Deutſcher und ein Grieche ſein: ſo erlauben wir doch in dieſer Hinſicht manches was wir gegen das coexiſtirende fremde nicht erlauben. Dies kann ſeinen Grund nicht haben in einer größeren Vortrefflichkeit, ſondern nur im geſchichtlichen Zuſammenhange, weil unſere Cultur auf jene gegründet iſt. Soll aber dies die Urſach ſein, ſo muß natürlich mit der Liebe zum Alterthum auch verbunden ſein Sinn für die alterthümlichen Nationalzuſtände, beſonders diejenigen welche partiale Blüthe einer beſtimmten Periode waren; und alſo auch dies muß zur Zeit der höchſten Nationalentwikklung in das pädagogiſche Syſtem aufgenommen ſein. Auch dies darf eben ſo wenig in nachahmende Luſt ausarten: denn das Stükk zurükkſchrauben wollen iſt auch Verfall.

Sechzehnte Stunde.

Drittens. Verhältniß der Erziehung zu dem was ſich aus dem Menſchen von ſelbſt entwikkelt. Parallel dem vorigen, aber mehr von Seiten der Spontaneität. Da das Daſein des Menſchen von Anfang an ein Leben iſt, und zwar ein wachſendes: ſo müſſen ſich von ſelbſt Kräfte entwikkeln und in correſpondirenden Thätigkeiten äußern. Es entſteht nun die Frage, Wozu außerdem die Erziehung? welche nach zwei Seiten beantwortet werden kann. Die Erziehung iſt auch hier entweder Gegenwirkung, indem einiges in der Selbſtentwikklung vom Ziel der Erziehung abführen würde; oder Ergänzung, indem die Selbſtentwikklung nicht genug leiſten würde. Beide Antworten ſind richtig; die Erziehung iſt theils gegen das böſe gerichtet, theils ſagt man auch von Menſchen die ſich unvollkommen entwikkelten, daß ſie in der Erziehung vernachläſſigt ſind. Nichts aber was ſich ſelbſt entwikkelt kann urſprünglich böſe ſein; es müßte ſonſt auch in der menſchlichen Natur liegen, und dann könnte die Erziehung doch nichts dagegen ausrichten. Auch zu allen Laſtern iſt das elementariſche worauf man zulezt zurükkommt nicht böſe; nicht Geſchlechtstrieb, nicht Erhaltungstrieb, weder widerſtehender (Zorn), noch

attractiver (Geiz). Das böſe liegt alſo nur im Verhältniß. Daher iſt die ergänzende Wirkung der Erziehung die urſprüngliche, die polemiſche nur die ſecundäre. Alles Verhältniß iſt zuſammengeſezt aus Gleichheit die unter der Identität, und Ungleichheit die unter dem Gegenſaz ſteht. Soll alſo etwas allgemeines feſtgeſtellt werden: ſo muß man einen Gegenſaz auffinden unter welchen ſich die verſchiedenen Verhältniſſe alle ſubſumiren laſſen, und aus welchem man die ſpeciellen Formen deſſelben entwikkeln kann. Ein ſolcher Gegenſaz in der Entwikklung des Menſchen darf nicht auf Gerathewohl geſucht, ſondern muß durch eine Ableitung geſezmäßig gefunden werden. Nur ſoviel vorläufig: Negative Darſtellung. Es kann nicht der Gegenſaz zwiſchen Leib und Seele ſein. Viel Anſchein dafür. Was ſich aus Leib und Seele entwikkelt iſt beides gut, beides zuſammen umfaßt alles; das meiſte böſe wird ſich darſtellen laſſen als ein Mißverhältniß zwiſchen Leib und Seele. Die Sache muß aus zwei Geſichtspunkten betrachtet werden. Erſtens. Iſt in der That das durch die Erziehung zu unterſtüzende und das durch ſie zu beſtreitende ein entgegengeſeztes Verhältniß zwiſchen Leib und Seele? Zweitens. Können Erziehung des Leibes und Erziehung der Seele die Hauptabtheilungen der ergänzenden Erziehung ſein? ad 1. Man erklärt das gute durch Herrſchaft der Seele über den Leib, und das böſe durch Herrſchaft des Leibes über die Seele. Allein wie kann man ſagen, daß die Luſt z. E., welche nicht herrſchen ſoll, etwas leibliches iſt? und wie kann man ſagen, daß die Vernunft herrſcht, da ſie nicht herrſchen kann außer in ſo fern ſie etwas auch leibliches erſt geworden iſt. Man kann eher ſagen, es giebt zweierlei Herrſchaft: im Leibe die Herrſchaft entweder des leiblichen κατ᾽ ἐξοχήν, oder deſſen was im Leibe den Geiſt repräſentirt; und im Geiſt eine Herrſchaft deſſen was der Geiſt κατ᾽ ἐξοχήν ſezt, und eine Herrſchaft deſſen was im Geiſte den Leib repräſentirt, welche beide eigentlich immer einander correſpondiren müſſen. Die Nerventhätigkeit repräſentirt im Leibe den Geiſt,

die Luſt repräſentirt im Geiſte den Leib. ad 2. Man theilt freilich in körperliche Erziehung und geiſtige; aber wo ſoll die Grenze ſein? Bildung der Sinne iſt Bildung des Verſtandes. Bildung der willkührlichen Muskelkraft iſt Bildung des Willens; denn keine Thätigkeit iſt vollkommen wenn ſie nicht zugleich körperlich iſt; ſowie kein Auffaſſen, wenn es nicht zugleich ſinnlich iſt. Hier alſo iſt beides nicht zu trennen. Was bleibt nun außerdem rein geiſtiges übrig? Nur die Geſinnung; dieſe aber liegt auch außer dem Gebiete der techniſchen Erziehung. Was bleibt rein körperliches übrig? Das Syſtem der Reſpiration und der Ernährung. Dieſes aber liegt außer den Grenzen der pädagogiſchen Technik, denn man kann nur nach den Vorſchriften des Arztes wirken; ſonſt würde die Pädagogik ganz die Medicin verſchlingen. Außer in wie fern man wieder durch das entgegengeſezte Ende durch die Geſinnung auf beides wirken kann, wie man bei ſchlechter Reſpiration und Verdauung auch gewiſſe Tugenden und Fertigkeiten nicht fordert, oder nur durch eine weit ſtärkere Kraft der Geſinnung möglich hält.

Siebzehnte Stunde.

Anm. 1. Der Ausdrukk phyſiſche Erziehung für einen Theil iſt völlig ſchlecht; denn was überhaupt anders als die *φύσις* kann erzogen werden? — Bleiben wir aber auch bei körperlich ſtehen: ſo kann man ſagen, Beim Volk iſt auch die Einwirkung auf die Geſinnung zur körperlichen Erziehung gehörig. Denn da ſeine Geſinnung nur Vibration einer allgemeinen Bewegung iſt, ſo iſt es eigentlich nichts als Organismus, Leib. Die geiſtige Erziehung bliebe alſo nur für die Menſchen höherer Ordnung, und zwar gerade in ſo fern ſie über dem Zeitalter ſtehen und alſo nicht können erzogen werden.

Anm. 2. Kein Gegenſaz den man aufſtellen könnte, begünſtigt ſo ſehr den Wahn als ob die Glieder einander ausſchlöſſen und das eine in dem Maaß zurükkſtehen müſſe als das andere ausgebildet wird. Wie lange hat der Gedanke ge-

herrſcht, fein geiſtig gebildete Menſchen dürften oder müßten kränklich ſein, und ebenſo körperlich ſtark ausgebildeten Menſchen müſſe man verzeihen wenn ſie geiſtig ſtumpf ſind. Dies gilt nur von Menſchen deren Körper viel todte Maſſe angenommen hat, d. h. eben nicht gebildet iſt. — Der Gegenſaz von Leib und Seele hat ſich mit dem Princip der neuen Zeit zugleich entwikkelt, und es iſt ein Symptom ihres Verderbens daß er ſich überſpannt hat. Wir müſſen ihn nun wieder abſtumpfen und mehr auf die Identität beider in unſern Anſichten und Behandlungen ſehen.

Poſitive Darſtellung. Woher nehmen wir einen richtigen Gegenſaz? Wir ſcheinen ihn ſchon gefunden zu haben indem wir den Gegenſaz von Leib und Seele auflöſten in dem von Verſtand und Willen, deren jeder ſowol leiblich als geiſtig war. Dieſer Gegenſaz kann daher über jenem ſtehen, weil er ihn durchdringt. Allein der Weg vom falſchen zum wahren iſt unſicher, und wir müſſen anders anfangen.

Wir ſezen den Anfang des Menſchen da wo wir ihm zuſchreiben daß er eigenthümlich afficirt wird und ſich eigenthümlich bewegt. Im Fötus ſind dies mehr einzelne Strahlen, von der Geburt an wird es ein Continuum. Als einzelnes Weſen ſteht der Menſch allem entgegen, aber weil er im ganzen befaßt iſt, ſo iſt dies entgegenſtehen Gemeinſchaft; ein In- Durch- und Nacheinander von heraustreten und hineingehen. Dieſes hat zwei Seiten. Beides kann ſeinen Anfang haben außer ihm: in ſofern muß er afficirt werden können, und dies nennen wir Receptivität; es kann ſeinen Anfang nehmen in ihm, und dies nennen wir Spontaneität. In dem beſtändigen Fluß des Lebens iſt aber der Anfang nur relativ, und alſo real beides in einander. Das ganze Leben iſt alſo Zuſammenſein und Wechſel von Receptivität und Spontaneität. Dieſe Ausdrükke haben Verwandtſchaft mit dem Bewußtſein und beziehen ſich auf das eigenthümliche des menſchlichen Lebens. Ganz analoges iſt aber auch in dem bewußtloſen, in wie fern es nur als ein für ſich geſezt werden kann. Faſſen wir unter dieſen Gegenſaz im all-

gemeinen **zuerſt** die **primitive unterſtüzende** Wirkung der Erziehung: ſo geht ſie theils darauf, die Spannung des Gegenſazes zu befördern: denn anfangs iſt er noch ſchwach und eben darum nichts recht beſtimmt im Leben aufzufaſſen; theils darauf, ihn gegen die äußere Reaction zu unterſtüzen durch Verwahrung, bis die Stärkung ſo weit gediehen iſt daß es keiner Verwahrung mehr bedarf. Aber wie iſt es **zweitens** mit der **ſecundären polemiſchen** Wirkung? Indem der Gegenſaz ſich ſtärkt, ſteigert er ſich auch; es genüge uns an der gemeinen Topik ſinnlich verſtändig und vernünftig. Böſe und verkehrt iſt das niedere, aber nur in Bezug auf das höhere. Daher ſagt man gewöhnlich, das böſe liege im Streit des höheren und niederen. Denn wenn jemand etwas böſes thut worum er gar nicht weiß, rechnet man ihm dieſes nicht als böſe zu, ſondern fragt nur ob er es nicht hätte wiſſen ſollen. Dann aber liegt der Fehler in der vernachläſſigten primitiven Wirkung. Was heißt aber nun Streit des höheren und niederen im Menſchen? und wie iſt beides zuſammen? Wenn der Menſch um das höhere weiß: ſo beherrſcht es ſeine Receptivität; wenn er aber nicht danach handelt: ſo beherrſcht es nicht ſeine Spontaneität. Der Menſch in wie fern er Object der Erziehung iſt, hat alle Steigerung zuerſt in der Receptivität. Die ungleichförmige Entwikklung beider Glieder des Gegenſazes iſt alſo das böſe welchem muß entgegengearbeitet werden.

Es beſteht aber die Differenz der Temperamente, alſo die eigenthümliche Natur des Menſchen, auch in einem beſtimmten Verhältniß von Receptivität und Spontaneität. Wie verhält ſie ſich alſo zu dem was die Erziehung unterſtüzen, und dem ſie entgegenarbeiten ſoll? Auf der einen Seite ſoll die eigenthümliche Natur des Menſchen entwikkelt und der Gegenſaz gefördert werden in der beſtimmten Modification unter der er ihm angeboren iſt. Auf der anderen Seite führen wir auch alle Fehler und Laſter auf das Temperament zurükk, und es ſcheint alſo dem entgegengearbeitet werden zu ſollen.

Achtzehnte Stunde.

Es iſt gewiß daß jedes Temperament in ſeine beſondere Art des böſen ausſchlägt; geht man aber noch weiter: ſo ſchlägt jedes aus in eine eigene Verrükktheit, Blödſinn gleich phlegmatiſche, Raſerei gleich choleriſche, Tollheit gleich ſanguiniſche, Wahnſinn gleich melancholiſche. Man ſieht alſo die Vernunft iſt das zuſammenhaltende Band wie der menſchlichen Natur im allgemeinen ſo auch ihrer beſonderen Modification im Temperament. Das böſe iſt alſo nicht Manifeſtation des Temperaments, ſondern der mit der Entwikklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Entwikklung der Vernunft. Wie jedes böſe eine Disharmonie iſt zwiſchen dem einzelnen Leben und dem allgemeinen: ſo iſt der Wahnſinn, Abweſenheit des *κοινὸς λόγος*, das gänzliche Auseinanderſein beider. Alſo das Temperament iſt in ſeiner Entwikklung lediglich zu unterſtüzen; aber es iſt auch gleichmäßig mit derſelben unter die Potenz der Vernunft zu ſtellen. Man kann kein Gegenwirken gegen das böſe als Unterdrükkung des Temperaments anſehen, vielmehr wird es nur deſto beſſer zuſammengehalten je weniger böſes darin ſich äußert. Zum Ideal des Weiſen gehört auch nicht daß er in der Indifferenz der Temperamente ſei; das Temperament offenbart ſich in jedem Act auch ohne böſes, und eine Unterdrükkung deſſelben findet nicht ſtatt.

Wenn aber doch Receptivität und Spontaneität in jedem Menſchen beſonders modificirt ſind: ſo fragt ſich, Muß nicht jeder nach Maaßgabe ſeines Temperaments beſonders behandelt werden? Wird die Frage bejaht: ſo findet gar keine gemeinſame Erziehung ſtatt, da das Temperament wieder in jedem einzelnen ein anderes iſt. Die primitive Seite geſtattet keine ſolche beſondere Behandlung. Denn bei ihrem Anfang iſt das Temperament noch nicht zur Erſcheinung gekommen, kann alſo auch keinen Maaßſtab abgeben. Sind aber die verſchiedenſten bei einer gleichen Behandlung von Null auf Eins gekommen: warum ſollen ſie nicht eben ſo gut von Eins auf

Zwei kommen können? Das entwikkelnde Princip iſt im Zögling ſelbſt, die Erziehung reicht nur den Stoff dar; iſt ſie ſyſtematiſch, ſo muß dieſer eine Totalität bilden, und dann können ſich alle Temperamente an ihm entwikkeln. Wenn man freilich darauf ausgehen wollte ein noch ſtärkeres Uebergewicht des einen Gliedes hervorzubringen d. h. den Entwikklungsproceß ſpecifiſch zu beſchleunigen oder zu ſpannen, dann müßte beſondere Behandlung ſtattfinden; allein wenn man nicht den Rationaliſirungsproceß zugleich beſchleunigt, ſo erzeugt man nur böſes. — Eben ſo wenig aber in Bezug auf die ſecundäre Seite. Da Gegenwirkung gegen das böſe und Förderung des guten in der Erziehung realiter gar nicht getrennt ſein können: ſo könnte man überhaupt das böſe, wenn man lediglich auf den Zögling ſelbſt Rükkſicht nimmt, ſich ſelbſt überlaſſen, weil es wenn alle pädagogiſchen Operationen zuſammenſtimmen die Vernunftentwikklung zu befördern, ſich eben ſelbſt verlieren muß. Was aber zur Vernunftentwikklung geſchieht, kann ſich nicht nach der Differenz der Temperamente richten. Nun kann man aber freilich das böſe nicht vollkommen ſich ſelbſt überlaſſen, weil der Zögling nie iſolirt iſt, ſondern in ein gemeinſames Leben geſezt. Allein was man thut um den Einfluß des böſen auf dies gemeinſame Leben zu dämpfen (wohin alle Behandlungen der Fehler und alle Strafen gehören; denn dieſe ſtellen nur eine ſinnliche Größe gegen die andere, jede aber bietet jedem Temperamentsfehler eine Seite dar, alſo vertheilt man das böſe in eine Mannigfaltigkeit von Erſcheinungen, vermindert es aber nicht), das muß auch Element eines gemeinſamen Lebens ſein, und nicht ein vereinzelndes hervorbringen, wie die differenten Behandlungen thun würden. Es iſt alſo nur egoiſtiſche Anmaßung die aus dieſem Grunde gegen eine gemeinſame Erziehung auftritt.

Man findet ſie häufiger da wo das Nationalgefühl weniger ſtark iſt — in England am wenigſten unter den Neueren —, denn dann fühlt man auch daß das Temperament der einzelnen unter der Potenz des Nationaltemperamentes ſteht. Bei uns war das Nationalgefühl ſchwach, daher auch dieſe Neigung ſtark. Sie ſcheint zwar mehr von der Differenz der Stände herzurühren, der Edle ſoll vom Gemeinen geſchieden werden; allein das kommt auf Eines heraus. Denn das vornehme hat kein anderes Weſen als das ſtärkere Heraustreten der Eigenthümlichkeit.

Das andere Element der Eigenthümlichkeit iſt die Differenz der Anlagen, Hervortreten einzelner Zweige und Organe, ſei es der Receptivität oder der Spontaneität. Soll dieſe Differenz begünſtigt werden, oder ſoll ſie unterdrükkt werden? — Das erſte nicht. Sie ſoll beſtehen, denn ſie liegt in der Natur, eben durch ſie iſt jeder Menſch eine eigene Modification der Menſchheit; allein ſie braucht nicht begünſtigt zu werden um zu beſtehen. Denn da ſie von der Geburt an noch nicht erſcheint, und alſo durch eine bloß allgemeine Erziehung von Null auf Etwas gekommen iſt: ſo wird ſie auch bei einer ſolchen ſich bis zum natürlichen Maaß ihrer Spannung weiter entwikkeln. Iſt die Erziehung gleichmäßig: ſo wird bei gleicher Unterſtüzung das ſtärkere Organ mehr wachſen als das ſchwächere. Sie ſoll aber auch nicht begünſtigt werden; denn je mehr einzelne Vermögen im Menſchen zurükkbleiben, um deſto mehr wird er abhängig. Nun iſt dieſe Abhängigkeit zwar das intellectuelle Band der Geſelligkeit; allein es giebt doch ein Maaß über welches man der Schönheit unbeſchadet nicht hinausgehen darf, denn der Menſch wird eine Mißgeſtalt. Unterdrükkt aber ſoll dieſe Differenz auch nicht werden; denn dieſes würde am Ende die Theilung der Geſchäfte unmöglich machen.

Verſchieden von der Differenz der Anlagen iſt nun noch die der Neigungen. Nämlich jedem Vermögen entſpricht eine

Seite der Welt als ihr Stoff. Dieſer Stoff aber iſt wieder in ſich ſelbſt gegliedert, und das Organ des einen hat eine ſpecifiſche Verwandtſchaft mit Einem Theile dieſes Stoffes, das eines anderen mit dem anderen. Dies iſt Neigung und kommt vorzüglich in Betracht bei den vorherrſchenden Talenten. Die Neigung eines Menſchen in ſeinem vorherrſchenden Talent iſt ſein Beruf. Die Beſtimmung des Menſchen iſt, die Welt in ſich aufzunehmen und ſich in der Welt darzuſtellen. Nun erlangt er zwar ſtatt des ganzen immer nur einzelne Punkte. Einzelnes kann Repräſentant des ganzen ſein in wie fern man darin als in einem beſonderen das allgemeine mit hat und als in einem beſtimmten ſein entgegengeſeztes. Das leztere entſteht nur durch Vergleichung auf empiriſchem Wege, das erſtere nur durch Analogie. (Man kann zwar beides auch auf ſpeculativem Wege erlangen, aber dies geht aus der organiſchen Behandlung des Stoffes als ſolchen noch weniger hervor.) Beides alſo nur in wie fern der Zögling mit dem ganzen Stoff ſeines Organs und mittelbar mit der Totalität des Stoffes bekannt wird, alſo auf dem Wege der allgemeinen Bildung. Geht man dagegen der Neigung gleich nach, die völlig bewußtlos anfängt: ſo behält er das einzelne immer nur als einzelnes und nicht als Repräſentant der Welt. Die Maxime alſo welche jeden Menſchen unbeſchadet ſeiner Neigung durch die allgemeine Bildung durchgehen läßt, iſt allein die welche den Zögling ſelbſt, ſeine Bildung zum Menſchen zum Zwekk hat. Diejenige aber welche gleich auf das ſpecielle ausgeht (noch ſchlimmer wenn es nicht durch Neigung beſtimmt ſondern durch fremde Willkühr geſezt iſt), braucht den Menſchen nur als Mittel, entweder für die Eitelkeit des Pädagogen, weil gleich ein äußerer Schein hervorgebracht wird, oder für irgend ein beſtimmtes Gebiet, in welchem er ein vortreffliches Organ ſein kann ohne es ſelbſt zu beſizen.

Es iſt nun von dem Gegenſaz aus, ohne auf die einzelnen Gebiete und Perioden ſpeciell zu ſehen, nur dreierlei im Allgemeinen zu ſagen. Geſez der extenſiven Ent-

wikklung, Geſez der intenſiven, Geſez der Gleichzeitigkeit oder des Wechſels zwiſchen Receptivität und Spontaneität. *)

[Von dem lezten iſt dann der natürliche Uebergang zur Anordnung der verſchiedenen Perioden.]

Zwanzigſte Stunde.

Es würde zuerſt von der extenſiven Entwikklung zu reden ſein; allein es iſt zuvor zu bemerken, daß wir extenſive und intenſive zwar trennen, daß ſie aber realiter immer verbunden ſind. Die extenſive iſt bedingt durch die intenſive. Von dem Chaos des neugeborenen, in welchem Gefühl und Wahrnehmung gar nicht getrennt ſind, iſt nicht möglich zum Sondern der Gegenſtände zu gelangen, wenn ſich nicht die Vernunft als Bewußtſein der Formen entwikkelt hat. Einzelne Indicationen für ſich, z. E. Identität der Farbe, abgeſonderte Bewegungen, bringen in ſo viele Irrthümer daß ſie immer wieder in das Chaos zurükkführen müßten. — Ebenſo iſt die intenſive bedingt durch die extenſive. Denn ehe aus dem Chaos des neugeborenen, in welchem phyſiologiſches und willkührliches noch gar nicht getrennt iſt, ein Wollen ſich entwikkeln kann, müſſen ſich erſt die Vermögen geſondert und jedes ſich als Fertigkeit gebildet haben, um in einem Gegenſaz zu ſtehen der verbunden werden muß. Es gilt aber eben ſo gut das lezte auch von der Seite der Receptivität, und das erſte auch von der Seite der Spontaneität. Aber eben deswegen weil beides zwar vereinigt iſt aber doch als zweierlei muß geſezt werden, iſt in jedem Act eines das primitive und das andere das ſecundäre; keines von beiden aber darf bloß als ſecundäres behandelt werden, alſo muß es in der techniſchen Behandlung getrennt werden. Dabei aber muß man wol wiſſen daß indem man das eine fördert ſecundär auch das andere folgt.

*) Vergl. S. 207. Die beiden Gebiete der unterſtüzenden Thätigkeit im beſonderen betrachtet. Schl. Dialektik S. 66. Vorleſ. 1831. S. 496.

Demnächſt aber fragt ſich, Ob es ein allgemeines Princip der extenſiven Entwikklung für alle Perioden und Zweige der Erziehung giebt, das ſich alſo gegen alle Gegenſtände indifferent verhält und eben ſowol Receptivität als Spontaneität befaßt. — Allgemeine Aufgabe iſt Entwikklung des receptiven Chaos zur Weltanſchauung, und des ſpontaneen zur weltbildenden Selbſtdarſtellung. Der Proceß iſt alſo auf beiden Seiten weſentlich derſelbe. Da die Thätigkeit in dem Zuſtande worin die Erziehung den Menſchen entläßt, ebenſo vorkommt wie in dem worin ſie den Menſchen findet: ſo liegt alle Einwirkung nur in dem Zuführen des Stoffes, die aber nur in ſofern ein Fortſchritt ſein kann als ſie an die Geſammtthätigkeit welche bis zu jedem Moment gegeben iſt anknüpft; ſonſt iſt ſie nur eine Verlängerung des dem vorigen Moment gegebenen rohen Stoffes. Alſo ein allgemeines Princip giebt es. Stoff führt ſich aber auch von ſelbſt zu, und die Sache der Erziehung iſt nur mehr Ordnung und Zuſammenhang und eben dadurch auch Bewußtſein hervorzubringen. Wir halten uns zuerſt an die Ordnung. Und da fragt ſich zuerſt, Wenn wir auch wiſſen was wir jedesmal ſollen folgen laſſen, wann ſollen wir es folgen laſſen? Hier nun als Problem die Maxime „Nicht eher ein neues folgen zu laſſen bis das vorige in dem Zögling vollſtändig geworden iſt." Man kann auf der einen Seite ſagen, Jedes einzelne ſowol der Receptivität als der Spontaneität iſt in ſich ſelbſt ein unendliches, kann alſo nie vollſtändig werden; und iſt dies die Maxime: ſo iſt die Erziehung gar nicht da oder zurükkhaltend. Auf der anderen Seite muß man ſagen, Wird dieſe Maxime nicht angewendet: ſo iſt die Erziehung nur Schein und gar nicht ſpecifiſch verſchieden von den chaotiſchen Einwirkungen des Lebens. Dies Dilemma iſt zu löſen.

[Vielleicht nun gleich übergehen zum Princip des Zuſammenhangs; nämlich die Geſammtthätigkeit jedes Momentes beſtens zu benuzen zum Geſammtzwekk, woraus indirect jene

Maxime folgt. Denn das unſichere und verpfuſchte bildet keine Geſammtthätigkeit.]

Ein und zwanzigſte Stunde.

Es führt ſchon von ſelbſt auf eine Beſchränkung der Maxime, die aber weder willkührlich noch äußerlich ſein darf. — Kanon. Die abzuwartende Vollendung nämlich darf nur eine relative ſein, nämlich in Bezug auf die aufgeſtellte Aufgabe, abſtrahirt von allem was außerdem noch im Gegenſtande oder in der Thätigkeit iſt. Die Langeweile der Wiederholung darf man nicht fürchten. Denn dieſe iſt nur in dem Verhältniß in welchem Mannigfaltigkeit und Wechſel gänzlich mangeln. Nun aber iſt Mannigfaltigkeit des beſonderen immer nicht nur möglich ſondern auch nothwendig um was für das aufgeſtellte Problem in dem gewählten Subſtrat zufällig iſt auch als zufällig erſcheinen zu laſſen. — Die Haupteinwendung gegen die Maxime iſt, Es ſei nicht nöthig die Vollendung abzuwarten, daſſelbe was jezt Gegenſtand ſelbſt ſei, komme hernach vor als integrirender Beſtandtheil, und dann könne allmählig nachgeholt werden was noch fehle; ja es ſei Schade, da dieſe Wiederholung doch unvermeidlich ſei, nichts auf ſie zu rechnen. Allein eben dies iſt das Princip der Pfuſcherei und ſchlechthin falſch. Auf die Wiederholung wird ohnedies gerechnet. Denn die abzuwartende Vollendung iſt da, wenn vermittelſt der auf den Gegenſtand angeſtrengt und ausſchließend gerichteten Aufmerkſamkeit das Problem im engeren Sinne gelöſet wird. Dies genügt aber nicht für die Folge, denn was als Beſtandtheil in einem anderen ſtekkt, das muß ohne Aufmerkſamkeit und oft ohne Bewußtſein aufgefaßt oder ausgeübt werden. Dies erfolgt nur indem es durch Wiederholung zur Gewohnheit geworden iſt; das kann es aber nie werden wenn wegen Mangel an Richtigkeit die Aufmerkſamkeit immer noch beſonders muß darauf gerichtet werden. Der Kanon bleibt alſo nothwendig ſtehen.

Wenn nun aber alles was jezt Gegenſtand eines Pro-

blems für ſich iſt, hernach als Beſtandtheil eines zuſammengeſezteren vorkommt: muß dies nicht auch rükkwärts ins unendliche gelten, und wo fängt man an? Dies iſt die Frage nach dem elementariſchen, welches freilich techniſch beſtimmt werden muß, denn im Leben kommt nichts elementariſch vor, und es iſt ein doppelter pädagogiſcher Fehler wenn man bei zu componirtem anfängt und wenn man ins unendliche zerſpalten will. Allein in wie fern die Frage materiell iſt, läßt ſie ſich hier nicht löſen, ſondern nur von jedem Gegenſtande aus. Formell aber müſſen wir hier ſagen, Elementariſche Aufgaben ſind ſolche welche nicht für ſich dargeſtellt werden können, ſondern nur indem man von einem anderen abſtrahirt; z. E. Man kann keinen Ton von beſtimmter Länge darſtellen ohne auch von beſtimmter Höhe und Stärke, was aber einfach für ſich gedacht keine heterogene Mannigfaltigkeit enthält. Alles elementariſche in jedem Gegenſtande iſt ein mannigfaltiges, das gleichzeitig muß betrieben werden.

Der Vorzug der Mathematik als pädagogiſcher Gegenſtand beſonders in Bezug auf die Befolgung dieſes Kanons liegt darin, daß kein Gegenſtand mehr iſt als man ihn jedesmal will ſein laſſen, und daß alles wovon man abſtrahiren muß niemals zur Sache gehört. Daher ſchließt ſich alles deſto mehr, je mehr es mathematiſch iſt, an dieſe Marime des Fortſchrittes und ſomit auch an dieſen Typus der ſtrengen Erziehung an, und umgekehrt. Dies iſt aber auch natürlich, denn die Geſinnung und die Phantaſie müſſen auch am meiſten der Entwikklung im freien Leben überlaſſen bleiben.

Zwei und zwanzigſte Stunde.

Auf dem Gebiet wo die Erziehung nicht techniſch iſt tritt die Marime in negativer Geſtalt auf. Das Leben iſt urſprünglich einfach und entfaltet ſich erſt allmählig; aber in der Welt der erwachſenen iſt überall das entfaltete, und die Einwirkungen von dieſem ſtören und übereilen die Entwikklung. Ein natürliches Gegengewicht iſt freilich, daß vieles an den Kin-

dern vorübergeht was ihren Sinn nicht trifft; nur die unvermeidliche Irrationalität des einzelnen und ganzen gegen einander ſtört dieſes und macht beſondere Cautelen nothwendig. Wäre beides völlig harmoniſch, ſo könnte man alles gehen laſſen. Die Maxime lautet alſo, Das Einfache nicht eher zu verlaſſen bis es ſeine relative Vollendung erreicht hat. Beiſpiel: Geſchmakk an den reinen Tonverhältniſſen eher als an den Diſſonanzen; an einfachen Accorden eher als an figurirter Muſik, und dieſe ſo lange abhalten. Im allgemeinen iſt das einfache in der Kunſt das was mit dem urſprünglichen organiſch natürlichen zuſammenfällt, alſo da Anknüpfungspunkt; und ſo im Verhältniß weiter. In der Geſinnung iſt das gute das Zuſammenfallen des gemeinſamen mit dem einzelnen. Alſo nicht eher in größere und zuſammengeſeztere Sphären bringen, bis die Geſinnung in den einfachen ſo weit relativ entwikkelt iſt daß ſie wiederum als Baſis dienen können.

Die zweite Aufgabe iſt nun ein Princip des Zuſammenhangs in der extenſiven Entwikklung. Ordnung bezieht ſich auf das Nacheinander in einem iſolirten Zweige (denn weiter kommen wir durch die vorige Maxime nicht), Zuſammenhang auf das Nebeneinander verſchiedener Zweige. Beides iſt aber daſſelbe. Ordnung iſt Zuſammenhang in wie fern jeder iſolirte Zweig wieder ein mannigfaltiges iſt, da das elementariſche weſentlich mannigfaltig iſt; Zuſammenhang iſt eine Ordnung in wie fern die ganze Erziehung Eins und nur im Zuſammenhange die relative Vollendung jedes Momentes iſt. Man wendet ein, der Zuſammenhang werde erſt am Ende der Erziehung gefunden, während derſelben könne er nicht ſtattfinden, ſondern nachdem die Zweige richtig conſtituirt ſind, ſei nur innerhalb jedes Zweiges auf deſſen Vollendung in ſich ſelbſt zu ſehen. Allein das Leben iſt dann in jedem Moment ein zerfallenes und verworrenes, die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert. Man wendet ferner ein, der Menſch auf der niederen Stufe ſehe auch erwachſen den Zuſammenhang der großen Sphären nur als eine äußere Nothwendigkeit; mehr könne der

Zögling auch nicht verlangen, und ſo werde der Zuſammenhang dargeſtellt indem alle Zweige gleichmäßig auf poſitive Weiſe auf ſein Wohlbefinden und Uebelbefinden Einfluß haben. Allein da einige Zweige vermöge ſeiner Neigung dieſen Einfluß auf natürliche Weiſe haben: ſo erſcheint kein Zuſammenhang zwiſchen dieſem natürlichen und jenem poſitiven Einfluß, und ſomit überall kein Zuſammenhang.

Drei und zwanzigſte Stunde.

Wenn die Erziehung mehr Zuſammenhang in die Entwikklung bringen ſoll: ſo muß ſie keine anderen Elemente enthalten als die das Leben enthält, ſonſt iſt zwiſchen beiden und alſo auch in der Entwikklung überhaupt der Zuſammenhang aufgehoben. Bei uns finden wir einen ſolchen Streit, der ſich in der Art wie Wiſſen und Praxis, Schule und Leben entgegengeſezt werden, hinreichend manifeſtirt. Hiſtoriſch iſt zuvörderſt zu fragen, ob und wo es beſſer iſt. Wir finden einen ſolchen Streit nicht bei den rohen Völkern, wo das Leben wenig differentiirt, jede kleine Sphäre, wie bei unvollkommenen Organiſationen, mehr dem ganzen gleich iſt, alſo alle Einflüſſe des ganzen auch von den nächſten Umgebungen repräſentirt werden und eben daher wenig oder keine beſondere Erziehung nöthig iſt. — Wir finden ihn ferner nicht bei den klaſſiſchen Völkern, wo Bildungsgrade und Stände nicht ſo ſehr verſchieden ſind und die Erziehung nichts enthält was nicht jeder freie in ſeinem Leben hätte brauchen können. Die Jugend wurde zeitig aus dem differentiirten Leben der Familie in die Totalität des Nationallebens hinein verſezt. — Hieraus zeigt ſich woher bei uns der Streit kommt. Es iſt Mangel an Einheit im Nationalleben. Unſere Cultur und Geſinnung iſt auf fremdes gepfropft. Dieſe Abhängigkeit iſt bei einigen völlig bewußtlos geworden, bei anderen zum Bewußtſein immer mehr geſteigert. Daher eine zwiefache Entwikklung, und wenn die Erziehung die Einflüſſe der Totalität repräſentiren ſoll: ſo muß ſie vieles enthalten wovon ſich in dem Leben der meiſten keine

Spur findet. Wenn wir in dieſer Einheit unter den Griechen ſtehen: ſo ſtehen wir im Bewußtſein über ihnen. Auch ſie hatten fremde Elemente aufgenommen, ihre Mythologie beweiſt es; aber ſie waren ihnen ganz unbewußt geworden. Wir könnten es nur als einen Rükkſchritt anſehen, wenn wir dieſes Bewußtſein verlören. Nehmen wir nur dasjenige in das Erziehungsſyſtem auf, was das Leben der unbewußten Region enthält, und wollen alles andere auf die Zeit nach der eigentlichen Erziehung verſparen: ſo würden nur diejenigen welche das thätige Leben nur ſehr ſpät in Anſpruch nimmt zu jener Stufe gelangen; ſie würde ſich aus dem Nationalleben allmählig verlieren. Trennen wir beide Regionen urſprünglich in der Erziehung: ſo bilden wir ein Kaſtenweſen. Nehmen wir alles was die höhere Stufe giebt in die Erziehung auf: ſo haben alle aus der niederen abſtammenden in ihrer Erziehung Elemente die ſie in ihrem Leben gar nicht finden. Es bliebe alſo nichts übrig als daß man dieſem Uebel durch eine Erhöhung des Lebens abhülfe. Dies liegt aber, allgemein aufgefaßt, nicht im Gebiete der Erziehung, die nur ſehr indirect dazu wirken kann. Alſo man muß der Jugend ein beſonderes von ihrem Familienleben verſchiedenes Leben bilden, welches als die Einheit aller ihrer Erziehungselemente erſcheine. Dies iſt nicht nur die conditio sine qua non unſerer Aufgabe, ſondern auch dasjenige wodurch ſie rein gelöſet wird. Denn um einen lebendigen Zuſammenhang herzuſtellen iſt die poſitive Verbindung von Luſt und Unluſt mit jedem Erziehungselement nicht genug. Auch nicht, daß man alle anderen als Mittel für diejenigen darſtelle auf welche ſeine Neigung ihn führt, was ohnedies zu einer völlig iſolirten Erziehung führen würde die für jeden eine andere ſein müßte; ſondern jedes Element muß durch das andere gefordert werden und alle zuſammen müſſen eine Einheit darſtellen, wie die höheren Sphären des geiſtigen Lebens für den Weiſen Ein ganzes darſtellen.

Vier und zwanzigſte Stunde.

Der Zuſammenhang aller verſchiedenen Elemente des Lebens iſt unter der Form des objectiven Bewußtſeins nur zu geben auf dem wiſſenſchaftlichen Standpunkt, auf jedem niederen erſcheinen immer die verſchiedenen Elemente einander ſtörend fremd unabhängig: ſo kann er dennoch in der Erziehung nicht vorkommen. Er kann alſo nur gegeben werden unter der Form des ſubjectiven Bewußtſeins. Im Gefühl hat es auch der ungebildete Menſch, daß geſelliges und religiöſes, bürgerliches (Leben) und Wiſſen zuſammenhängen; jede Affection des Gefühls, wenn ſie auch von dem einen Gebiete ausgeht, weiſet doch zugleich auf alle anderen hin. Ebenſo nun wird der Zuſammenhang in der Entwikklung ſein, wenn ein Leben gegeben iſt in welchem ſo alle Elemente durch einander bedingt ſind. Dies iſt eigentlich das Princip der Schulen, in welchen das Wiſſen nur deshalb beſonders hervortritt weil es dasjenige iſt, weniger um deswillen vorzüglich ein ſolches Leben außer dem Familienleben nöthig iſt, als nur was im Familienleben ſelbſt am meiſten fehlt und ſich alſo bei der Vergleichung am meiſten heraushebt. Aus dem rein pädagogiſchen Standpunkt aber iſt es nur ein den anderen gleiches Element. Das geſellige, das bürgerliche, das religiöſe ſind eben ſo gut darin; und wie ſehr die Schule der Idee entſpricht, das zeigt ſich vorzüglich daran, ob jeder Fortſchritt in dem einen durch den in dem anderen bedingt iſt, und ob die Ehre einſeitig auf eines oder auf die Totalität aller gerichtet iſt. Durch dies beides nun fühlt in einer wohl eingerichteten Schule der Zögling dieſen Zuſammenhang, und anders iſt er ihm nicht zu geben. Ohne Schule in dieſem Sinne iſt für uns keine Erziehung. Gleich fehlerhaft iſt es durch Unterricht in der Familie die Totalität repräſentiren zu wollen, oder zwar den Unterricht außer die Familie zu verlegen, aber kein anderes Leben daran zu knüpfen. Die lezte Anſicht, daß Schulen bloß Unterrichtsanſtalten (Kenntnißfabriken) wären, Supplement auf der einen

Seite, Vorbereitung möglichſt beſtimmt für den perſönlichen Kreis auf der anderen, hat lange geherrſcht und den Verfall der Schulen bewirkt. Dieſe Anſicht iſt nur ausgegangen von dem Standpunkt der ſkeptiſchen Reflexion und von dem gänzlichen Mangel an Nationalitätsgefühl. Eine andere Frage aber iſt, ob ſich die Nothwendigkeit der Schule in dieſer Hinſicht nicht auf das männliche Geſchlecht beſchränke; und dieſe möchte ich bejahen. Der Mann hat ein Leben außerhalb der Familie, und dies entwikkelt ſich eben zuerſt an und mit der Schule; das Weib hat keines, ihr ſtellt ſich alles in der Familie dar. Die Weiber ſollen nicht unwiſſend bleiben; aber da ihr Wiſſen einen ganz anderen Typus hat, ſo kann ihn auch ihr Lernen haben. Lebendig iſt ihr Wiſſen doch nur in ſofern als in der Familie ein Werth darauf gelegt wird. Was ſie ſchulmäßig wirklich lernen, vergeſſen ſie entweder, oder es alterirt den weiblichen Charakter. Schulen ſind daher für ſie nur bis zu dem Zeitpunkt wo ſich pſychologiſch der Geſchlechtsgegenſaz zu entwikkeln anfängt. Späterhin werden ſie Uebel erzeugen, nur andere wenn man ſie unter Knaben mengt, andere wenn man ſie unter ſich läßt; denn da ſie nicht beſtimmt ſind in Haufen aufzutreten, ſondern nur einzeln zu leben: ſo iſt auch dies widernatürlich. Für die weibliche Jugend wird man alſo eben ſo gewaltſam auf die häusliche Erziehung geführt, wie für die männliche auf die öffentliche. — Die verſchiedenen Modificationen welche das Syſtem des öffentlichen Unterrichtes noch von dieſem Princip ausgehend annimmt, hängen von der Art ab wie das Problem aufgefaßt wird, daß die Schule auf der einen Seite die zu große Differenz der beiden Bildungsſtufen vermitteln, auf der anderen doch es jedem möglich machen und vorbehalten ſoll nach ſeiner perſönlichen Qualification in die eine oder die andere hineinzugehen. Doch dies gehört zum folgenden — nämlich zur

Intenſiven Entwikklung. *) Dieſe iſt in ihrer oben bereits angeführten relativen Differenz von der extenſiven eine

*) Vergl. S. 218.

Steigerung des Bewußtſeins vom chaotiſchen zum Gegenſaz zwiſchen Subject und Object und zur Wiedervereinigung beider. Wenn wir dieſe verſchiedenen Stufen als Potenzen des Bewußtſeins unterſcheiden: ſo iſt dies auch nicht ſo zu verſtehen als ob ſie realiter im Subject getrennt wären. Die eine entſteht nicht und die andere verſchwindet nicht. Der Menſch iſt nie ein Thier; aber er hört auch nie auf (auch im allervernünftigſten giebt es ſolche Elemente) ein Analogon des thieriſchen in ſich zu haben. Auf die alte Frage, Wie der Menſch urſprünglich zur Vernunft gekommen ſei, kann es nur zwei Antworten geben. Iſt die Vernunft etwas eigenthümliches höheres und er ſoll erſt dazu kommen: ſo kann dies nur durch eine unmittelbare Offenbarung des göttlichen Weſens geſchehen. Dann kann es aber auch immer wieder nur ſo geſchehen, und eine Erziehung zur Vernunft iſt nichts, wie auch jene ganz conſequent behaupten. Soll der Menſch zur Vernunft erſt kommen, aber durch ſich ſelbſt: ſo muß ſie etwas von ſeinen vorher ſchon gegebenen Vermögen d. h. von der Sinnlichkeit abhängiges, ein causatum derſelben ſein. Und das iſt die andere Antwort. Dann iſt freilich eine Erziehung zur Vernunft möglich; aber es entſteht dann die Frage, die auch von dieſer mechaniſchen Seite immer entſtanden iſt, Iſt es gut den Menſchen zur Vernunft zu erziehen? Wir wollen uns alſo auf dieſen Standpunkt gar nicht ſtellen, ſondern annehmen der Menſch iſt urſprünglich bei Vernunft. Dann wird ſich alſo auch die Vernunft, ſo gewiß ſie zu ſeiner Natur gehört und die menſchliche Natur in jedem eine lebendige Kraft iſt, ſich von ſelbſt erheben, die Steigerung des Bewußtſeins wird ſich von ſelbſt entwikkeln, und es fragt ſich nur, Wie iſt dieſer Proceß durch die Erziehung zu fördern? Hier zeigt ſich nun zuerſt ein Gegenſaz zwiſchen der intenſiven und extenſiven Entwikklung. Die leztere hängt an der Mannigfaltigkeit der Gegenſtände, die erſte gar nicht. Wenn man das Princip der Ordnung in ſeiner ganzen Schärfe nähme und unbedingt: ſo wäre die extenſive Entwikklung Null, eben weil in jedem Ge=

genſtand, ſo lange noch eine Beziehung auf eine höhere Potenz des Bewußtſeins wäre, noch etwas unverſtandenes bliebe. Aber eben dann ginge an dieſem Einen Gegenſtande der ganze intenſive Entwikklungsproceß vor ſich, während deſſen aber freilich der Gegenſtand alles werden würde. Die Gegenſtände ſind alſo hier ganz ſecundär. Dies iſt im voraus zu bemerken, und nun zu ſehen auf die Differenz zwiſchen dem was ohne techniſches Verfahren erfolgen würde, und was durch daſſelbe geſchieht; und auf das Verhältniß in welches ſich der den Proceß leitende gegen den Zögling zu ſezen hat.

Fünf und zwanzigſte Stunde.

Der intenſive Entwikklungsproceß wird allerdings auch ohne die Erziehung von Statten gehen. Aber nehmen wir eine Ungleichheit der Dignität in den Menſchen an: ſo wird ſie hierin liegen; denn bloßes Mehr und Weniger im extenſiven, Kenntniſſe und Fertigkeiten, geben uns keine verſchiedene Dignität. Sofern nun dieſer Unterſchied nur eine innere Urſach hätte, ein beſtimmtes Maaß von Fähigkeit: ſo könnte die Erziehung freilich nichts produciren was nicht in der beſonderen Natur liegt; aber doch beſchleunigen, denn in dem ſich ſelbſt überlaſſenen kommt oft die höchſte Entwikklung ſehr ſpät. Eine rein äußere Urſach kann es hier nicht geben, eben weil es auf Zuſammenſein mit beſtimmten Gegenſtänden nicht ankommt. Doch ſind dieſe auch nicht ganz ohne Einfluß. Der intenſive Proceß iſt auf der einen Seite dem extenſiven entgegengeſezt; auf der anderen Seite, weil nichts als ein bloß äußeres ſondern nur als eine Identität des äußeren und inneren, nichts als ein bloß einzelnes ſondern nur als eine Identität des einzelnen und allgemeinen gehabt werden kann (jeder Fortſchritt aber vom äußeren zum inneren und vom einzelnen zum allgemeinen iſt eine intenſive Entwikklung): ſo würde der extenſive Proceß auch Null ſein wenn der intenſive es wäre. Der lezte muß alſo eine Seite haben mit welcher er jenem zugekehrt iſt, das iſt die hiſtoriſche, d. h. ein relatives Gegebenſein eines

inneren und allgemeinen in Bezug auf eine beſtimmte Mannigfaltigkeit des äußeren und einzelnen. Er muß ebenſo eine Seite haben mit welcher er von dem extenſiven unabhängig iſt, d. i. die religiöſe und ſpeculative. Das religiöſe iſt das unmittelbare Gegebenſein des abſolut inneren und äußeren im unmittelbaren Selbſtbewußtſein. Das ſpeculative iſt das nie beendigte Suchen des abſolut inneren und allgemeinen im objectiven Bewußtſein. Beides iſt aber wieder weſentlich verbunden. Das hiſtoriſche iſt grundlos ohne eins von den beiden anderen; das ſpeculative und religiöſe ſind leer ohne das hiſtoriſche, denn ſie können ſich nur in dieſem darſtellen. Da wir aber den intenſiven Proceß im Differential für ſpäter halten müſſen als den extenſiven: ſo wird die erſte Stufe die hiſtoriſche ſein. Haben nicht alle Menſchen gleiche Dignität: ſo ſind ſie gewiß nicht alle gemacht ſich mit dem abzugeben was nie vollendet werden kann. Iſt alſo einer nicht ſpeculativ: ſo kann man ihn nicht dazu machen; es iſt ſeine natürliche Unvollkommenheit. Iſt aber einer nicht religiös: ſo iſt es eine Verkehrtheit, denn er müßte in einer beſtändigen Skepſis ſein; iſt er dies nicht: ſo iſt er von einem bloß in ſeiner Beſonderheit liegenden Grunde geleitet, und das iſt böſe. Alſo

1. Princip der Förderung des ſpeculativen. Die Begriffe ſind zwar geſchieden, aber ob ein Menſch ſpeculativ ſei oder nicht, das iſt ſehr ſchwer zu erkennen. Denn auch im bloß hiſtoriſchen iſt immer ein ſpeculatives Element, und auch die ſpeculative Kraft kann ſich nur im hiſtoriſchen äußern. Man muß alſo in das Innere hineinſchauen, und das iſt immer höchſt ungewiß. Noch viel ſchwerer kann man erkennen ob einer ſpeculativ werden kann. Alſo muß die Erziehung allen die Möglichkeit ſichern. Jede gegebene Identität des inneren und äußeren wird aber dem Menſchen wieder nur ein äußeres und einzelnes in wie fern er es unmittelbar auf ſein empiriſches Daſein bezieht, und wird ein Reiz für die Entwikklung nur in wie fern es der Betrachtung ſtill ſteht. Mit dem Auffaſſen der Dinge für das empiriſche Daſein muß der Menſch

anfangen, weil dieſes in ihm abſolut bedürftig iſt; wogegen das höhere in ſeliger Ruhe latitirt. Es muß aber dasjenige was nur für die Betrachtung da iſt ihm vorgehalten werden, d. h. die innere Seite der Naturdinge, ihre Geſeze, und die heterogene Seite deſſen womit wir hiſtoriſch zuſammenhängen. Lezteres das Kriterium der höheren Bildung. Menſchen die bloß für das empiriſche gemacht ſind, werden an beidem nichts ſehen als was für das empiriſche gemacht iſt; die ſpeculativen aber werden ſich an die andere Seite halten. Die Erziehung muß alſo ſein eine ſtufenweiſe Herauskehrung der contemplativen Seite der Gegenſtände, wodurch jeder ſeinen intenſiven Entwikklungsproceß, wenn er will, von jedem Punkt auf dem er ſteht weiter fördern kann bis zum höchſten. Soviel im allgemeinen.

2. Princip der Verhinderung des irreligiöſen. Da hier ein abſoluter Mangel nicht in der That ſondern nur durch Mißverſtand ſein kann: ſo iſt nur die Rede von dem relativen, der ſich in dem böſen als gottloſen ausdrükkt. Dieſes, haben wir ſchon geſehen (Stunde 17, S. 616), iſt nur in der Ungleichförmigkeit der Receptivität und Spontaneität, im Zurükkbleiben der erſten als Trägheit, im Zurükkbleiben der anderen als Untugend oder Laſter. Die Maxime iſt alſo im allgemeinen eine Gleichförmigkeit des intenſiven Entwikklungsprozeſſes auch der Receptivität und Spontaneität zu erhalten. Dieſe iſt weſentlich nicht etwa Zurükkhalten des einen bis das andere nach iſt. Dann wäre es beſſer den Zögling den Weg durch das böſe, dem es doch nicht ganz entgeht, durchmachen zu laſſen.

Sechs und zwanzigſte Stunde.

Erläuterung ad 2. Die rechte Methode das Gleichgewicht herzuſtellen iſt a) daß man an der Receptivität das am meiſten ausbilde was der Spontaneität am nächſten liegt, nämlich die ſubjective Seite oder das Gefühl; b) daß man jeden Act der Spontaneität der mit der Receptivität nicht zu-

ſammenſtimmt, dieſer wieder vorhalte, alſo zur Subſumtion des producirten unter den Begriff nöthige. (Das bloße Wiederholen kann nur im extenſiven Proceß etwas helfen, und auch da hat es ſein Bedenken, da das eigentliche Motiv dabei nur die Langeweile iſt.) ad b. Auch dies kann nur mit Nuzen in einem Geſammtleben geſchehen, und dieſes iſt um deſto vollkommener, je weniger perſönliches oder willkührliches bei dieſer Operation eintritt, weil aus ſolchem Eingreifen allemal eine Verſtimmung zwiſchen Erzieher und Zögling entſteht. Es muß alſo dieſe Subſumtion als nothwendig aus der Conſtruction des Geſammtlebens hervorgehen; Hauptprincip für die Schulen. Allein die Subſumtion wird nur in ſofern auf das Gleichgewicht wirken als aus der Unangemeſſenheit eine Unluſt entſteht, alſo als nicht bloß der Gedanke ſondern das Gefühl intenſiv entwikkelter iſt. Daher hängt dies ganz ab von a. Alſo ad a. Jeder einzelne iſt mit ſeinem Gefühl abhängig von einem Gemeingefühl. Es kommt alſo alles darauf an daß dieſes richtig ſei. Richtig aber wird es nur ſein wenn es ſich ſelbſt allmählig ſteigernd den intenſiven Proceß leitet. Bilden alſo gleich im pädagogiſchen Leben Zögling und Erzieher Ein ganzes: ſo wird doch nicht das vollkommen intenſiv entwikkelte Bewußtſein der Lehrer das Gemeingefühl ſein dürfen. Man ſieht täglich, welchen Schaden es thut wenn man der Jugend zu zeitig das rein ſittliche und das abſolut religiöſe Gefühl aufdringt; ſie bekommt es nur als einzelnes, verkennt es und wird gleichgültig dagegen. Die Hauptaufgabe alſo iſt, zum Behuf der Subſumtion ein dem Entwikklungsgang angemeſſenes Gemeingefühl in fortwährender Steigerung zu conſtruiren. Und ſo fällt dieſes als ein beſonderer Fall unter 1. Alſo ad 1. Stufenweiſe Heraushebung der contemplativen Seite der Gegenſtände. Hierunter iſt befaßt das religiöſe und das ſpeculative. In dem einen dominirt mehr der Gegenſaz des äußeren und inneren, im anderen mehr der des allgemeinen und einzelnen. a) Speculative Seite. Die Gegenſtände ſind ſecundär. Das ſpeculativſte iſt die Idee Gottes, in welcher alle

Mannigfaltigkeit der Gegenſtände verſchwindet. Es ſcheint alſo daß man die Wahl habe, und da fragt ſich, Worin tritt unmittelbar die Betrachtung am meiſten hervor? und was iſt in ſich ſelbſt einer ſolchen Steigerung fähig daß man den ganzen intenſiven Entwikklungsproceß daran fortleiten kann? Beides vereinigt ſich in nichts ſo ſehr als in der Sprache. Mit der Sprache beginnt der Menſch, denn die erſte Vernunftentwikklung offenbart ſich durch ſie; und mit der Sprache endet er, denn der Philoſoph hat ſeine Beſtimmung ganz erfüllt wenn er ſeine Entdekkungen in der Sprache fixirt hat. In der Sprache ſieht jeder nur das deſſen er fähig iſt; jeder hat genug und keiner zuviel; es beſteht alſo die vollkommene Freiheit.

Sieben und zwanzigſte Stunde.

Was entſpricht nun der Sprache auf Seiten des ſubjectiven Bewußtſeins? Er ſoll ein inneres in ſich finden, dem die Totalität der Dinge, ihn ſelbſt eingeſchloſſen, als äußeres entſpricht. Alle Liebe iſt Aufhebung eines Gegenſazes von innerem und äußerem; denn der Gegenſtand iſt ein äußeres, aber auf ein inneres unmittelbar bezogen. Es entwikkelt ſich alſo das höhere wie ſich die Liebe entwikkelt; die abſolute Liebe iſt das göttliche Bewußtſein. Das Leben ſelbſt beſteht aus concentriſchen Kreiſen von Liebe; alle ſind zugleich gegeben. Der Erziehung liegt aber ob den Zögling nur allmählig hineintreten zu laſſen, damit kein Mißverhältniß ſei zwiſchen ſeiner Entwikklungsſtufe und dem Leben in welchem er ſteht. Urſprünglich iſt gegeben die Familienliebe; ſpäterhin findet ſich der Menſch im Staat, indirect durch Anſchauung fremder Nationalität, direct durch reales Hineingezogenwerden, das aber bei uns zu ſpät erfolgt. Die Lükke wird ausgefüllt durch die Schule. *) Dieſe kann der Knabe als eine erweiterte Familie anſehen; er

*) Hieher gehört als andere Seite wo mehr die Freiheit dominirt die gymnaſtiſche Gemeinſchaft.

Randbem. Schleierm.

wird aber je länger je mehr ſich aufgefordert fühlen die Analogie des bürgerlichen darin zu finden. Die Nationalliebe iſt aber eine beſchränkte, ganz auf dem hiſtoriſchen Standpunkt. Die allgemeine iſt in keinem Geſammtleben als nur in der Kirche; in dieſer iſt ſie indirect als Aufhebung der Nationalbeſchränktheit, direct als unbegrenztes Verbreitungsbeſtreben geſezt. Die Art wie der Zögling zuerſt in die Kirche tritt, iſt auch Ausfüllung der Lükke, denn ſie ſchließt ſich auch zunächſt an perſönliches Bedürfniß an und erſcheint als erweiterte Familie; ſie fordert aber je länger je mehr auf, das höhere in ihr zu finden, und nicht ohne Verſchuldung bleibt es verborgen.

So weit kann nur die allgemeine Unterſuchung gehen. Iſt extenſiver und intenſiver Proceß bis auf den bezeichneten Punkt geſtiegen: ſo iſt der Menſch reif zum ſelbſtändigen Daſein. Alles nähere muß ſich modificiren nach den verſchiedenen Perioden und Gegenſtänden.

Zweiter beſonderer Theil. *)

Dieſer muß nothwendig anfangen mit einem Schematismus, welcher eine doppelte Richtung hat nach der extenſiven und intenſiven Seite. Lezteres mahnt uns an den Anfangs- und Endpunkt der Erziehung. Der Endpunkt ſchwer zu beſtimmen; wir ſchließen aber akademiſches Leben und was dem parallel läuft mit allen praktiſchen Uebungen welche darauf folgen aus, weil in lezteren das pädagogiſche ganz im einzelnen techniſch iſt und auch ſchon im erſten das Erzogenwerden nicht mehr durchgehender Zuſtand des ganzen Menſchen iſt, ſondern nur noch partiell. Was zunächſt dem Anfangspunkt liegt, unterſcheidet ſich, charakteriſirt durch die von dem Erzie-

*) Vergl. S. 234.

her negirte Selbſtändigkeit des Zöglings, von dem am Endpunkt, charakteriſirt dadurch daß der Erzieher die Anſprüche des Zöglings auf Selbſtändigkeit bald ganz anerkennen zu müſſen einräumt. In der Mitte läuft beides unkenntlich zuſammen. In ſolchem Falle ſtatuiren wir immer eine mittlere Periode; allein es giebt kein beſtimmtes Princip für ſie, wenn wir es nicht etwa bei Anordnung der extenſiven Seite finden.

Acht und zwanzigſte Stunde.

Man kann die drei Perioden parallelisſiren mit den beiden Bildungsſtufen. In der Kindheit dominirt der extenſive Proceß; was auf der intenſiven Seite geſchieht iſt nur zufällig und von ſelbſt. In der zweiten Periode ſoll das hiſtoriſche Bewußtſein, welches vorher rein empiriſch war, ſo weit entwikkelt werden daß man ſieht ob der Zögling eines ſpeculativen fähig iſt. Die dritte Periode wäre dann nur für diejenigen welche ſich zur höheren Bildungsſtufe eignen, noch ein Zuſtand allgemeiner Erziehung, für die anderen nur techniſche Vorbereitung auf ihren beſonderen Beruf. Dies ſtimmt auch mit dem vorigen; denn der erſte Act der ſich ausſprechenden und Anerkennung fordernden Selbſtändigkeit iſt die Wahl einer beſtimmten Stellung. Alſo die erſte Stufe propädeutiſch, die zweite elementariſch, die dritte techniſch; nämlich der ſpeculative Standpunkt wird als ein beſonderer angeſehen. *)

Nun zum andern Geſichtspunkt, daß nämlich der Menſch für die vier organiſchen Sphären tüchtig ſoll ausgebildet werden, da ſeine Beziehung auf ſie am Anfang ſo gut als Null iſt. Denkt man ſich dieſe Organismen als ſelbſtthätig: ſo müſſen ſie ein Intereſſe haben ſich auf die künftigen Generationen fortzupflanzen, und ſo entſteht eine zwiefache Anſicht der Er-

*) Erſte Stufe ſoll noch keine Ungleichheit entwikkeln, weder Mangel noch Ueberfluß. Zweite ſoll vorbereitend ſein auf die Berufsverſchiedenheit. Gemeinleben als Uebergang von perſönlicher Autorität, die noch fortwirkt. Dritte iſt die des Auseinandergehens.

Randbem. Schleierm.

ziehung. Sie erſcheint einmal als Werk der Familie bis zu Ende, denn nur nach vollendeter Selbſtändigkeit tritt der Menſch aus ihr heraus. Dann aber als Werk jener Organismen bis zu Anfang; denn wenn gleich ihr nächſtes Intereſſe iſt zu ſehen daß die Entſcheidung über die Bildungsſtufe richtig gefaßt werde: ſo muß doch ihr Intereſſe bis auf die erſte Periode zurükkgehen. Offenbar alſo der Antheil der Familie in der erſten Periode am größten, in der lezten am kleinſten; denn da die Familie als ſolche weder auf dem ſpeculativen Standpunkt ſteht, noch an einen beſtimmten techniſchen Kreis gebunden iſt: ſo hat ſie kein Urtheil über das Verfahren in der lezten Erziehungsperiode. Ebenſo offenbar der Antheil jener Sphären in der lezten Periode am ſtärkſten, in der erſten am ſchwächſten. Für die mittlere aber fehlt es wieder für ſich an einem beſtimmenden Princip. Wir können nun aber zuſammenfaſſend ſagen, ihr Anfangspunkt wird beſtimmt durch den Eintritt in das gemeinſame pädagogiſche Leben außer der Familie; ihr Ende durch den Beſtimmungsact und den propädeutiſchen Eintritt in eine beſtimmte Lebensſphäre.

Die erſte Schwierigkeit gegen dieſe Anordnung entſteht aus der Differenz der Geſchlechter. Die Töchter ſollen auf der einen Seite die ganze elementariſche Bildung theilen, auf der anderen nicht aus der Familie heraus. Dies mit dem geſchichtlich gegebenen verglichen, hält ſich die Praxis auf dem Lande an das erſte: ſie theilen die ganze Elementarbildung, aber außerhalb der Familie; in den Städten an das lezte: ſie bleiben in der Familie, theilen ſie aber nicht ganz. Die eigenen Mädchenſchulen ſind die ſchlechteſte Auskunft, nur Nothmittel wenn keine Privatbildung innerhalb der Familie möglich iſt.

Neun und zwanzigſte Stunde.

Eine zweite Schwierigkeit iſt daß die höhere Bildungsſtufe eigenthümliche Elemente hat; jeder Anfang aber iſt trivial, es erſcheint unſchikklich ſo ſpät noch irgend etwas anzufangen, und

auch als großer Zeitverluſt. Dieſer Schwierigkeit hat man geſucht auf eine doppelte Art auszuweichen. Entweder man ſezt einen zwiefachen Cyklus von Elementarbildung, den einen für diejenigen welche präſumtiv auf der niederen Stufe bleiben, den anderen für die welche präſumtiv auf die höhere ſteigen. Oder man ſezt nur Einen Cyklus, nimmt aber in dieſen mit auf alles was doch eigentlich nur auf der höheren Bildungsſtufe brauchbar wird. Beides hat große Unbequemlichkeiten. Das erſte gründet ſich doch immer auf die Vorausſezung eines angeerbten Unterſchiedes, denn woher wollte man ſonſt nach abſolvirter Kindheit ſchon den Beſtimmungsgrund nehmen? Man kann ſich bei jedem Fehlgriff nur damit rechtfertigen, daß der Zögling doch dieſe Anſprüche gehabt habe. Allgemein aber hält es die Fortbildung zurükk wenn man dieſen Zuſtand prolongirt. Das andere hat den Nachtheil, daß die Jugend der niederen Bildungsſtufen Elemente aufnimmt die ſich aus ihrem Leben immer mehr verlieren, daß ſie alſo ihre Zeit verliert mit der ſie erwerben will. Daher entſteht Abneigung gegen die öffentliche Erziehung und Luſt zu zeitiger bloß techniſcher Abrichtung. In eines von beiden wird man immer fallen wenn die Elementarbildung nicht vollendet und rein iſt, wie denn unſere Organiſationen überall die Spur davon tragen. Man muß indeß nach Reinigkeit der Elementarbildung ſtreben. Die eigenthümlichen Elemente der höheren Bildungsſtufen ſind doch den anderen homogen, Sprache, Leibesgewandtheit, und werden nach einer vollſtändigen Elementarbildung leicht zu erlernen ſein; und da ſie nur als neue Anwendung bekannter Regeln erſcheinen, ſo erſcheinen ſie auch nicht als abſoluter Anfang, und alle Unſchikklichkeit fällt weg.

Endlich ſcheint die obige Deduction zu fordern daß in der lezten Periode beſondere Inſtitute wären, vom Staat aus, von der Kirche aus ꝛc. Dies könnte aber nur ſein wenn jene abſolut getrennt wären; ſie ſind es aber nur relativ, und würden auch bei größerer äußerer Trennung gerade durch das gemeinſchaftliche Intereſſe an der Erziehung wieder vereinigt

werden, eben weil dieſe an einem und demſelben Proceß und nur unter der Form eines gemeinſamen Lebens, was nur als Einheit erſcheinen kann, gefördert werden kann.

Wir werden alſo handeln Erſtlich von der Erziehung der Kinder in der Familie; Zweitens von der Elementarbildung als vollſtändig und rein in Beziehung auf die vier Sphären; und endlich von der höheren und techniſchen Bildung.

Dreißigſte Stunde.

Erſte Periode. Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie. Zu begrenzen nicht durch ein beſtimmtes Alter, ſondern durch den Anfang eines eigentlichen mannigfaltigen Unterrichtes. Dieſer deutet auf das gemeinſame Leben (Schule) hin, weil er ohne beſtimmte Ordnung nicht ſtattfinden kann; theils iſt er eben deshalb in der Familie nicht zu präſtiren. — Hieraus folgt ſchon ein Hauptmerkmal dieſer Periode, daß nämlich Zuſammenleben und Erziehen nicht ſo ſtreng zu ſondern ſind als ſpäter. Man kann wenig thun als mitleben und lebenhelfen; aber alles iſt auch Erziehung deſto mehr, je mehr es auf alles folgende einwirkt.

Innerhalb der Periode ſelbſt finden wir einen merkwürdigen Punkt der ſie in zwei Theile theilt, nämlich die Aneignung der Sprache. Man kann ihn zwar nicht fixiren, denn die Kinder reden ſchon lange und vieles iſt ihnen doch noch bloßer Schall, alſo keine ſicher beſtehende Mittheilung durch die Sprache; und auf der anderen Seite vernehmen ſie weit eher als ſie reden, und noch eher giebt es eine pantomimiſche Verſtändigung. Das weſentliche aber iſt daß mit der Sprache der Begriff eintritt. Daran hat das pantomimiſche keinen Theil. Dieſes iſt bloß für das Gefühl und die fließende Wahrnehmung. Das Streben nach Begriffen lokkt die articulirten Töne hervor; von hier an iſt erſt eine Einwirkung auf die Reflexion und durch die Reflexion möglich, weil hier erſt gedacht wird. Alſo

Erſter Abſchnitt. Erziehung des ſprachloſen Kindes.

Die relative Bewußtloſigkeit die in der Begriffloſigkeit liegt, iſt zugleich die ſtrengſte Abhängigkeit des Daſeins. Mit dem Verſtande haben wir noch gar nichts zu thun; der Sinn iſt das einzige pſychiſche. Für deſſen Entwikklung iſt aber wenig beſonderes zu thun, und darum tritt die phyſiſche Seite vorzüglich heraus, weil hier das Bedürfniß ſo beſtimmt iſt. Das Leben iſt als ein einzelnes hingeſtellt, aber ohne alle Selbſtändigkeit. Der erſte Grad der Selbſtändigkeit iſt wenn das Kind in Bezug auf den Aſſimilationsproceß anderen Menſchen gleichgeſtellt iſt; dies fällt in der Regel mit dem Anfang des Sprechenlernens zuſammen.

Phyſiſche Seite der Erziehung. Was erſtlich das Leben überhaupt betrifft, ſo iſt der unmittelbare Unterſchied von dem Zuſtande vor der Geburt dieſer, daß 1) der Ernährungsproceß ein willkührlicher wird; 2) die ſich immer gleiche Temperatur des Uterus nicht unmittelbar gegeben iſt. — ad 1. iſt, wenn alles den natürlichen Gang geht, wenig zu ſagen. Die Frage, wie zeitig man das Kind neben der Muttermilch an andere Nahrungsmittel gewöhnen muß, und an was für welche, iſt rein mediciniſch. Kann aber die Mutter nicht ſäugen: ſo entſteht das Dilemma zwiſchen Amme und Fütterung. — Gegen die Ammen der Schade den die heftigen Gemüthsbewegungen bringen, die Beſorgniß daß von der gemeinen Natur übergehe. Dieſe wird dadurch, daß dieſer ganze Proceß rein animaliſch ſei, daß doch nicht alle Kinder das Temperament der Mutter bekommen, nicht aufgehoben. Etwas von der Analogie zwiſchen Aeltern und Kindern liegt gewiß auch darin, und es bleibt frevelhaft aufs Gerathewohl eine Gemeinſchaft des Daſeins mit einer fremden Perſon zu ſtiften. Vornehmlich aber die Theilung der Liebe, welche daraus entſteht. — Gegen die Fütterung, die Unnatürlichkeit. Allein wenn die Mutter nicht ſäugen kann, ſo iſt ja durch die Natur ſelbſt aus-

geſprochen daß hier eine Ausnahme von der Regel ſtattfinden ſoll. Ferner die große Behutſamkeit welche nöthig iſt. Allein dieſe läßt ſich doch auf wenige einfache Regeln zurükkbringen; und wenn die Mutter dem Kinde nur ſoviel Zeit widmet als ſie beim Stillen thun würde, ſo kann keine Gefahr entſtehen. Mein Reſultat iſt, daß eine Amme nur zuläſſig iſt wenn der Arzt es ausdrükklich befiehlt. — ad 2. Fängt ſchon hier der Gegenſaz zwiſchen harter und weicher Erziehung an. Allein wenn man nur nicht aus Schlendrian oder Neuerungsſucht etwas ſchlechthin grundloſes thut, ſo wird in dieſem Zeitraum die Abweichung nach der einen oder der anderen Seite wenig ſchaden. Denn das Kind macht ſich in einem weit höheren Grade als wir ſeine Atmoſphäre ſelbſt, und in dieſer, die ſich weit weniger ändert, lebt es. Der Schade fängt erſt an wo von einer Freiheit des Kindes die Rede ſein kann.

Ein und dreißigſte Stunde.

Nun alſo der Gegenſaz von Spontaneität und Receptivität. Zuerſt Spontaneität. Am Anfang noch kein Gegenſaz von willkührlich und unwillkührlich in den Thätigkeiten, alles nur Wirkung eines momentanen Reizes; allmählig entwikkelt ſich der Gegenſaz: am Ende des Abſchnittes ſchon mit demſelben ein beſtimmter Wille im weiteren Sinn und ein Cyklus von eigenen Neigungen und Abneigungen. Zuerſt mit Rükkſicht auf den Anfang des Abſchnittes. Man kann die Entwikklung des Syſtems der willkührlichen Bewegungen beſchleunigen und vervollkommnen oder auch aus Vorſicht zurükkhalten. Symbol der behütenden Maxime das völlig eingeſchnürte Wikkelkind. Symbol des anderen Extrems die Kinder mit Beulen und Löchern im Kopf. Das erſte iſt ein offenbarer Rükkſchritt, das lezte zeigt an daß das Leben nur ein Zufall iſt. Man muß der Freiheit den möglichſten Spielraum laſſen, aber unter ſolchen Umſtänden daß ein weſentlicher Schade immer nur als ein beſonderes Unglükk vorkommen kann. Dies um ſein eigenes Gewiſſen zu beruhigen. Denn wieviel ohne wirklichen

Schaden im ganzen gewagt werden kann, das ſieht man an den Volkskindern. Beſchleunigung und Behütung auf eine widernatürliche Weiſe gepaart, wie in den Laufbänken, iſt auch kein Gewinn; es entſteht keine Sicherheit, keine wahre Tüchtigkeit daraus. Dahin auch die Fallhüte; man lege ſie lieber als Teppich auf die Erde. Zum Beſchleunigen kann man nur wirken auf die trägeren Naturen durch vorgehaltene naturgemäße Reize und muß dabei die ſich ſchon entwikkelnde Temperamentsdifferenz gewähren laſſen; z. E. Kinder welche lange kriechen, und welche gar nicht kriechen wollen. Ueberall auch darauf Rükkſicht zu nehmen, daß das Kind ſich in jedem Augenblikk wohl befinde; am freien Wohlbefinden muß die Entwikklung fortgehen. — Mit Rükkſicht mehr auf das Ende des Abſchnittes und darüber hinaus zuerſt vorläufig die Betrachtung, daß man ſich häufig zu große und ängſtigende Vorſtellungen macht, wozu alles ſchon der Grund gelegt werden kann in dieſer Periode. Allerdings entwikkeln ſich ſchon alle in der Conſtitution angelegte Neigungen, aber man kann dem fehlerhaften darin nicht eher entgegenwirken als wenn man ſichere Wahrnehmungen hat und ſichere Motive: beides iſt aber in dieſer Periode ſehr beſchränkt. Es iſt auch offenbar daß da das Bewußtſein dieſer ganzen Zeit völlig verloren geht, nichts in derſelben ſchon zu begründen oder zu beſtreiten iſt was immer als ein bewußtes in dem Menſchen ſein ſoll oder nicht; wogegen allerdings der Grund zu allem was unbewußt ſein und bleiben darf, gelegt werden kann. Beiſpiele: Natürlicher Anſtand und Anmuth in den Bewegungen, Reinlichkeit. Mangel des erſten deutet immer auf etwas krankhaftes; aber wenn man auf der einen Seite dieſem abzuhelfen ſucht, muß man doch auch der ſchlechten Gewöhnung abhelfen, weil dieſe wieder ihre Urſachen vermehrt. Es kann nur geſchehen theils durch unmittelbare Einwirkung, indem man den Zuſtand ſelbſt gleich ändert und nie dauern läßt, theils durch den Nachahmungstrieb, der ein völlig unbewußtes und ſchon hier eintretendes Motiv iſt. Beides allein kann auch auf die Reinlich-

keit wirken. Uebrigens iſt Mangel an Liebe zu dieſer eine Stumpfheit des Taſtſinnes und des Geruchs; übertriebene Liebe zu ihr eine krankhafte Schärfe dieſer Sinne, die auf Nervenſchwäche beruht. Aus dieſer Liebe kann ein Pedantismus entſtehen, den man nicht darf einwurzeln laſſen.

Zwei und dreißigſte Stunde.

Gegen das Ende dieſes Abſchnittes iſt die Spontaneität ſoweit entwikkelt daß ſie ſich beſtimmt und nach vielen Seiten als Zuneigung und Abneigung zeigt. Wir können dieſe theilen in die welche ſich auf Liebe, und die welche ſich auf Luſt bezieht. 1) Liebe. Der Grund und die erſte Offenbarung aller Liebe iſt die zur Mutter; ſie ruht auf einer Gemeinſchaft des Daſeins, in welcher Selbſtliebe und Liebe zur Mutter ungeſchieden iſt, und erſt am Ende dieſer Periode trennt ſich beides beſtimmter. An dieſer Liebe nehmen nun alle Theil welche Theil nehmen an der Sorge für das Kind. Dies iſt der natürliche Gang. Auf der anderen Seite entwikkeln ſich auch Abneigungen, fortwährende gegen einzelne Perſonen, momentane gegen alle, ſelbſt die Mutter nicht ausgeſchloſſen. Die permanenten Abneigungen laſſen ſich ſchwerlich beim Kinde als Rache conſtruiren; die Kinder haben dazu zu wenig Gedächtniß; ſie können rein phyſiſch ſein, wie wir ſie in uns als etwas phyſiſches fühlen und nur moraliſch zügeln. Beſſer wenn ein Kind in ſolche Berührungen nicht kommt; aber man muß nichts aus dem gewöhnlichen Gange des Lebens herausgehendes thun um ſie davon zu befreien; es iſt als Schikkſal anzuſehen. Eben ſo wenig aber einen unnöthigen Zwang anthun. Die momentanen Abneigungen ſind nicht immer die Schuld derer die ſie erregen. Das Kind hat bald Wünſche die nicht befriedigt werden können, und ſieht das Nichthelfen als Oppoſition an. Das ſchlechteſte Mittel, erſt in dem zweiten Abſchnitt recht anwendbar, iſt das Raiſonniren mit dem Kinde; nicht viel beſſer iſt, etwas anderes an die Stelle ſezen: es gelingt nur bei ſehr ſanguiniſchen Kindern. Das wahre Mittel iſt daß ihm nie die

Oppoſition allein erſcheinen muß, ſondern in ihr ſelbſt muß ſich das allgemeine Verhältniß der Hülfleiſtung ausſprechen, d. h. man muß mit Liebe abſchlagen. Nur ſehr choleriſche Kinder werden einer ſolchen Behandlung widerſtehen; bei dieſen aber muß man, weil ſie ſo excellent ſind gerade bei allem was ſich auf das Wollen bezieht, weniger daraus machen. 2) Luſt. Hier im rein phyſiſchen Sinne, weder unter die Liebe zu ſubſumiren, noch auf die bloße Thätigkeit zu beziehen. Es iſt dem Menſchen eigenthümlich daß die Luſt bei ihm nicht bloß das geſtillte Bedürfniß iſt, ausgenommen wenn man das auf intellectuellem Wege erzeugte Streben nach Luſt auch Bedürfniß nennen will. Das Kind aber fängt an mit der Analogie des animaliſchen, und jenes entwikkelt ſich erſt allmählig. Es ſollte in dieſem Abſchnitt noch keine phyſiſche Luſt haben als die Stillung des Bedürfniſſes. Widernatürlich entſtanden muß es ſein, wenn ein Kind ohne Bedürfniß alles eſſen will was es ſieht, und wenn es ſchon beſtimmte Geſchmakkslüſternheit hat.

Drei und dreißigſte Stunde.

Da beim Thiere alles Inſtinct iſt, der Menſch ſich aber überall über den Inſtinct erheben ſoll: ſo kann man dieſes, daß die Eßbegierde ſich vom Bedürfniß trennt, doch nur als ein zeitiges Herausarbeiten aus dem Inſtinct anſehen. Die Erfahrung lehrt aber daß in eßlüſternen Kindern ſich auch der Geſchlechtstrieb widernatürlich früh entwikkelt. Jenes Erheben über den Inſtinct ſoll auch bei dem höheren anfangen und ſich nur allmählig und ſpäter über das niedere verbreiten. Die Entwikklung der Geſchmakksſenſationen, welche beſtimmt erſt mit dem Kauen anfängt, wird allein eine ſolche Lüſternheit nicht bewirken, auch nicht das Eſſenſehen der erwachſenen. Sie entſteht widernatürlich erſtlich dadurch daß ſie viel vom Wohlgeſchmakk reden hören; wo man um des Genuſſes willen ißt und trinkt, da gehören die Kinder nicht hin. Zweitens dadurch daß man ſie durch Eſſen beſchwichtigt. Dies fängt ſchon an der Mutterbruſt an, wo es freilich oft verzeihlicher Irrthum iſt; es

wird aber je länger deſto verderblicher. Es iſt Hauptſünde gegen die allgemeine Maxime, die die Baſis alles Humaniſirens iſt, daß man nichts gegen ſeinen Zwekk gebrauchen darf. Drittens, daß wenn man ſie zu einer Thätigkeit aufregen will, man ſie durch Eſſen und namentlich wohlſchmekkendes lokkt. Man lokke ſie durch etwas was auch auf ihrem Entwikklungsgange liegt, durch Gegenſtände für das Auge und dergleichen. Man handelt ſonſt gegen eine zweite eben ſo allgemeine Maxime, daß man nichts hervorbringen ſoll was man wieder zerſtören muß. Denn man erzeugt eine Bereitwilligkeit für Sinnenluſt etwas zu thun in ihnen. — Außer der Eßluſt giebt es in Kindern nur die Augenluſt. Dieſe iſt aber intellectueller Natur und hängt ganz an der Receptivität. — Alſo

Zweitens Receptivität. Anfangs ganz chaotiſch. Kein Sinn beſtimmt vom anderen geſondert; in keinem die objective und ſubjective Seite. Am Ende des Abſchnittes alle mehr oder weniger entwikkelt. Dieſe Entwikklung geht freilich von ſelbſt vor ſich. Aber die Mängel im Gebrauch der Sinne, die ſich ſpäter zeigen, bringen doch auf die Vermuthung daß die Erziehung auch hier etwas thun könne. Daher ſehr verſchiedene Anſichten hierüber. Wir beſchränken uns auf die beiden Hauptſinne.

Erſtlich. Was kann man? a. Dadurch daß man dem Verlangen der Kinder nach Wahrnehmung entgegenkommt und ihnen einen Reichthum davon bereitet. Kleinſtädtiſche Kinder ſind ſo weit zurükk hinter großſtädtiſchen und Landkindern, weil ſie verhältnißmäßig am meiſten in der Stube gehalten werden. Man ſeze ſie in Lagen wo entferntere Gegenſtände auf die Sinne wirken können; man fixire ihnen die vorübergehenden. b. Der Sinn des Geſichts iſt beſonders der Sinn des Wiſſens. Man zeige ihnen Veränderungen deſſelben Gegenſtandes, damit ſie das zufällige vom weſentlichen unterſcheiden lernen. Man zeige ihnen ähnliches und verſchiedenes, um den Proceß des allgemeinen und beſonderen in der ſinnlichen Anſchauung einzuleiten. c. Der Sinn des Gehörs iſt der Sinn des Ge-

fühls. Er fängt ſpäter an ſich zu entwikkeln, entwikkelt ſich aber dann ſehr ſchnell (wie viel gehört dazu, daß ein Menſch an der Stimme erkannt, daß die Verſchiedenheit der Accentuation bemerkt werde), weil ſich die ganze Sehnſucht nach eigenthümlicher menſchlicher Mittheilung auf dieſen Sinn gründet. Wie es aber der Sinn der Liebe iſt, ſo iſt es auch der Sinn der Furcht. Schrekk entſteht durchs Gehör; Schrekkhaftigkeit macht feigherzig. Die erſten Spuren davon ſchon in dieſem Alter. Man ſorge daß das Kind nie die Menſchenſtimme fürchte, ſo wird es auch nichts anderes fürchten. — Durch das Gehör bildet ſich ferner der Tact, das allgemeine Medium der Ordnung und des Maaßes. Unbewußt muß er jezt ſchon wirken; man muß ihn bei allen Gehörübungen hervorheben.

Zweitens. Was kann man nicht? Die Sinne ſind von ihrer mathematiſchen Seite Gemeingut, nur von ihrer künſtleriſchen ſind ſie Talente. Dieſe hängt aber lediglich an der inneren Productivität des Sinnes. Wenn ein Menſch nicht zu Augenmaaß und Gehör kommt, das Organ müßte denn offenbar krank ſein: ſo iſt das Fehler der Erziehung. Aber daß es innerlich in einem bilde und ſinge, dazu kann man nichts thun, und erfährt es auch zu ſpät als daß man ſchon in dieſem Zeitabſchnitt etwas dabei thun könnte. Alle Wirkung auf Geſicht und Gehör von außen wird dieſe innere Productivität nicht hervorbringen. Von ſelbſt aber ſezen ſich die Verhältniſſe ſchon in dieſem Abſchnitt feſt; und wenn man auf die Talente wirken kann, ſo findet man eine gewiſſe Relation derſelben ſchon beſtehend.

Vier und dreißigſte Stunde.

In dem Gegenſaz nun von Spontaneität und Receptivität entwikkelt ſich das Leben des Kindes als einzelnes, und geräth in Streit mit anderen, indem es ſeinen Willen durchzuſezen und ſeine Selbſtändigkeit zu erhalten ſucht. Der Unterſchied der ſich in dieſer Hinſicht ſchon in dieſem Abſchnitt entwikkelt iſt der, daß von der Geburt an es ſchon unangenehmes

zu entfernen und ſein Verlangen zu ſtillen ſucht; wenn es aber nicht geht, ſo macht es keinen Unterſchied ob dies von einem fremden Willen herrührt oder nicht. Sobald aber zu ſeinem eigenen Triebe das Bewußtſein hinzukommt und es ſeinen Willen hat, unterſcheidet es auch den fremden Willen. Die vorläufige Frage iſt, Ob man dieſe Oppoſition jezt anders behandeln ſoll, oder ob man die allgemeinen Maximen jezt ſchon kann geltend machen. Daß in der Folge das Kind mittelſt der Sprache kann überredet oder überzeugt werden, iſt kein Grund. Denn das Ueberreden iſt nur ein Mittel mehr zum Ablenken; das Ueberzeugen aber hebt die Oppoſition auf. Kinder ſollen allmählig die Aeltern verſtehen lernen, dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle wo man ſie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den anderen nicht vermiſchen. Am beſten alſo man läßt das Ueberzeugen ſeinen eigenen Gang gehen auch der Zeit nach ganz getrennt, und verſucht nicht zu überzeugen wenn das Kind gehorchen ſoll. Eben ſo wenig iſt ein Grund, daß in der Folge die Kinder lernen der Aeltern Willen nicht bloß als einen einzelnen ihnen gegenübertretenden ſondern als einen allgemeinen anſehen. Denn wo ſie ſich unter dieſen deshalb fügen, hört die Oppoſition auf; wo ſie ſich nicht darunter fügen, kann in der Behandlung kein weſentlicher Unterſchied entſtehen. Alſo müſſen ſchon hier die allgemeinen Maximen gelten. Hauptſaz: Es iſt gut daß ſo wenig als möglich Oppoſition entſtehe; wenn ſie aber entſteht, muß der ausgeſprochene Wille der Aeltern allemal durchgehen. Hieraus entwikkeln ſich zwei Beſtrebungen, die Oppoſition abzulenken, und den Willen des Kindes zu brechen. Alle Verſchiedenheit der Erziehung in dieſer Hinſicht iſt nur ein verſchiedenes Verhältniß beider; abſolute Nachgiebigkeit, wo man nicht abgelenkt hat ſich ſelbſt die Schuld beimeſſen und dem Kinde den Willen laſſen; abſolute Härte, jede mögliche Oppoſition zum Ausbruch zu bringen damit der Wille gebrochen werde, — ſind ſtrafbar und ſtreng genommen undenkbar. Die Verſchiedenheit innerhalb dieſer Grenzen hängt

vom Charakter ab und hat wieder Einfluß auf den Charakter der Kinder. Im ganzen iſt das Ablenken mehr Sache der Mutter, das Brechen mehr Sache des Vaters. Alles kommt an auf richtige Unterſcheidung der Gebiete, wo man den Willen als Befehl ausſpricht, und wo als Frage und Vorſchlag. Befehlen muß man alles wovon man fühlt daß das Beſte des Kindes und die Ordnung der Familie es erfordert; ſtreitiges Gebiet iſt Vergnügen und Bequemlichkeit der Aeltern. Befehlen ſoll man gar nicht was nur als Vergnügen und Bequemlichkeit des Kindes erſcheint. Was man einmal nur als Vorſchlag vorgetragen hat, ſoll man nicht in Befehl verwandeln; was man einmal befohlen hat, darf man nicht fahren laſſen. Hier richtet ſich nun das Verfahren nach den Mitteln welche das Kind einſchlägt. In dieſem Abſchnitt hat das Kind noch keine anderen Mittel als Schreien und Schmeicheln. In der höchſten Ausartung iſt jenes Troz, wenn das Kind anderen Unluſt machen und dadurch ſiegen will; dieſes iſt Liſt. Beides iſt nur ſecundär. Urſprünglich geht das Kind von der Analogie aus, daß es durch Schreien und durch Freundlichkeit erlangt was es wünſcht. Dieſe Erfahrung muß es nothwendig machen. Das Bewußtſein der erſten Zuſtände, wo Schreien und Lächeln in ihm nur mechaniſch war und von anderen als Zeichen gedeutet wurde, geht bald verloren. Man hüte alſo nur daß es keine Erfahrung mache daß Schreien Mittel iſt. Ganz nicht zu vermeiden wegen Schwächlichkeit und Unwohlbefinden. Die Kunſt iſt, während ſolcher Zeiten die Oppoſitionen zu vermeiden, aber ohne daß das Kind es bemerke. Der zweite Grad iſt nun, daß man es wenigſtens davor hüte daß es nicht die Erfahrung mache, ſein Schreien errege Unluſt und man ſei ihm zu Willen um dieſer aus dem Wege zu gehen. Daher möglichſte Gleichgültigkeit gegen das Schreien und Entfernen des ſchreienden. Ebenſo mit dem Schmeicheln *). Man

---

*) Vor allen Dingen darf man nicht Schmeicheleien von ihnen erbitten.

Randbem. Schleierm.

laſſe es nicht merken daß es Mittel überhaupt iſt, gebe oft ehe es bittet, ſchlage ab wenn es gebeten hat; vor allen Dingen aber nicht, daß man an der Kunſt ſeines Schmeichelns Freude hat und ſie ſich verdienen will. Daher was man der erſten Bitte abgeſchlagen hat nicht der Fortſezung gewähren; die Schmeicheleien bisweilen ohne beſtimmten Grund von ſich weiſen.

Fünf und dreißigſte Stunde.

Zweiter Abſchnitt der erſten Periode.

Am Ende dieſer Periode geht der Knabe in das Schulleben, das Mädchen analog in das Leben des Hausweſens über. Hier iſt Ordnung nach dem Geſez, ſo daß jede Uebertretung ihm ſelbſt als Unrecht auffallen ſoll und ſtraffällig iſt. Dies iſt aber unmöglich wenn er Ordnung überhaupt erſt lernen ſoll. Daher iſt eine allgemeine Hauptaufgabe dieſes Abſchnittes, daß allmählig das ganze Leben in Ordnung gebracht werden ſoll. Eine hiegegen ſtreitende Anſicht iſt, daß das Kind keine Ordnung mit auf die Welt bringt, und daß man ihm dieſe als einen Zwang ſo lange erſparen muß als möglich. Hiebei waltet aber die Täuſchung ob, als ob das Kind jemals ein rein vereinzeltes Naturweſen ſei; es iſt Glied der Familie, und in dem Maaß als es ſich gegen die Ordnung ſträubt, bringt es Unordnung und unnatürlichen Zwang in dieſe. Weil aber der Punkt wo Ordnung eintreten ſoll nicht gegeben iſt, ſo entſtehen weichere und härtere Behandlungsart; dieſe hat die Maxime, Man ſoll von Anfang an überall Verſuche auf Ordnung machen und ſie fortſezen ſobald ſie irgend gelingen; jene, Man ſoll warten bis die Natur ſelbſt die Ordnung einleitet. Im vorigen Abſchnitt war noch keine Ordnung möglich, weil dieſe auf einem Wechſel geſchiedener Zuſtände beruht, und alſo nicht ſein kann wo alles noch chaotiſch iſt. Sie kann ſich daher auch nur allmählig entwikkeln je nachdem die Zuſtände ſich ſcheiden. Ordnung in Schlaf und Wachen; nicht rathſam, zu warten bis das Kind am Tage nicht mehr ſchläft, ohner-

achtet noch Verwirrung wieder eintritt wenn dieſes aufhört. Ordnung im Eſſen und Trinken; kann beginnen wenn das Kind kauen und alſo mit den erwachſenen eſſen kann. Die intellectuellen Proceſſe ſind noch nicht geſchieden genug (ſ. unten) um Ordnung zu haben. Ordnung im Waſchen An- und Auskleiden. Die Ordnung iſt auch deshalb nothwendig, damit die Kinder die Dienſte die ihnen geleiſtet werden für ein Familiengeſchäft halten und nicht das Gefühl bekommen als ob andere von ihnen abhängig wären. — Im Schulleben muß das Kind mit einer gewiſſen Selbſtändigkeit daſtehen. Daher zweite Aufgabe, Es lerne immer mehr ſich ſelbſt zur geſellſchaftlichen Erſcheinung bringen. Bei vielen Kindern iſt der Trieb ſtark genug dasjenige ſelbſt thun zu wollen was ſich auf ihren Leib bezieht. (Gewiß aber nicht da wo ſie das Gefühl haben indem ſie ſich bedienen laſſen zu herrſchen.) Dann trete man ihm ja nicht in den Weg wenn er ſich entwikkelt. Aber dann muß man auch auf möglichſte Simplicität denken im Anzug und in den Inſtrumenten welche die Kinder handhaben ſollen. Wo er nicht ſtark iſt, muß man andere zu Hülfe nehmen; ſie müſſen Sachen nur beſizen indem ſie mit ihnen umzugehen wiſſen, wodurch Geſchikklichkeiten geübt werden die man ſie hernach deſto leichter anweiſen kann auch auf ſich ſelbſt anzuwenden; ſie müſſen zu den Thätigkeiten die ſie lieben nur gelaſſen werden in der beſtimmten äußeren und von ihnen ſelbſt hervorgebrachten Form. Erreicht wird dies gewiß immer, wenn man es nicht vernachläſſigt. — Mit dem Anfang der folgenden Periode geht eine zwiefache Form des Lebens an. Schulleben iſt Arbeitsleben oder Uebungsleben, Leben zu Hauſe iſt Spielleben. Dieſer Gegenſaz tritt aber dann erſt ein, und iſt die wahre Evolution welche den Abſchnitt bildet. Uebung und Spiel ſind einander entgegengeſezt, hauptſächlich als hervorbringend und darſtellend *), nebenbei aber auch als gebietbar und ſchlechthin frei, und als auf die Differenz der Zeit-

*) Vergl. Vorleſ. 18$\frac{20}{21}$: Kunſtfertigkeiten.

dimenſionen ſich beziehend und als Ausdrukk der abſoluten Gegenwart. Dieſer Gegenſaz findet jezt noch nicht ſtatt, eben weil ſich dem Kinde die Zeitdimenſionen erſt allmählig entwikkeln. Es wäre umſonſt dem Kinde etwas als reine Uebung hingeben zu wollen, es wird ihm doch unter der Hand Spiel. Alſo der Erzieher muß ſich nicht befremden laſſen wenn alles was er als Uebung denkt dem Kinde Spiel wird; aber er muß eben deshalb ſuchen jedes Spiel zur Uebung zu machen.

Sechs und dreißigſte Stunde.

Man muß ſich daher auch kein beſtimmtes Ziel vorſezen was man jedesmal erreichen ſoll, wie dieſes zur Zeit der eigentlichen Uebungen, im großen bewußt, im kleinen unbewußt, nothwendig iſt. Eine allgemeine Frage iſt noch die, Soll nun das ganze Leben des Kindes in dieſem Mittelding von Spiel und Uebung aufgehen? ſoll es keinen Mittelzuſtand geben zwiſchen Schlaf und einer nach außen ſich manifeſtirenden Thätigkeit? Dem Müßiggang und der Faulheit muß freilich entgegengearbeitet werden ſobald ſie ſich nur zeigen: allein das Kind bedarf eines ſolchen Mitteldinges in zwiefacher Hinſicht. Erſtlich, da Schlaf und Wachen nur allmählig auseinander geht und jezt erſt in Ordnung kommt, und die Seele ſich ſpäter entwikkelt als der Leib: ſo ordnet ſich auch jener Gegenſaz ſpäter in Bezug auf die Seele; die intellectuellen Kräfte können nicht ſo lange ununterbrochen thätig ſein als die animaliſchen, und es muß alſo einen Schlaf der Seele geben außer dem Schlafe des Leibes. Dieſer Zuſtand nimmt ab, gehört aber doch noch in die erſte Hälfte dieſes Abſchnittes, ins zweite und dritte Jahr hinein. So lange dieſer noch nöthig iſt, giebt es auch keinen eigentlichen Müßiggang und kein Verfahren gegen dieſen. Wenn ſich dieſer Zuſtand länger als phyſiſch nothwendig iſt fortſezt: ſo geht er dann in den eigentlichen Müßiggang über und iſt pſychiſche Krankheit. Dieſe zeigt ſich in den weniger gehaltvollen Individuen; ſie iſt ihr Naturfehler, und daher nie ganz auszurotten, ſondern nur durch vermehrte Reize

dem Uebermaaß derſelben zu begegnen. Zweitens. Jeder erwachſene Menſch hat ſpeculative Zuſtände, wenn nicht objective doch ſubjective; und gerade das edelſte entwikkelt ſich durch dieſe, ſowie auch der höchſte Lebensgenuß in ihnen liegt. Wann fangen dieſe an? Wir ſind eben ſo ſehr geneigt ſie dem früheren Alter abzuſprechen, wie wir ſie den niedrigen Volksklaſſen abſprechen. Sie fangen aber gewiß ſchon ſo zeitig im Leben an, als man ſieht daß das Kind etwas in ſich ſelbſt verarbeitet. Dies zeigt ſich aber ſchon beim Erlernen der Sprache, wenn man bedenkt wie ſie ſich die Formen und den abſtracten Theil derſelben, die Partikeln, aneignen. Gleichzeitig auch, wie ſie richtig die Menſchen und ihr Verhältniß zu denſelben fixiren. Die äußeren Einwirkungen ſind zu tumultuariſch, zu ſtark, als daß während derſelben eine gehörige innere Reaction ſtattfinden kann; dieſe erfolgt hernach aber durch eine innere gleichſam wiederkäuende Thätigkeit. In dieſelbe Form gehören auch die erſten combinatoriſchen Spiele der Phantaſie, aus denen ſich alles poetiſche entwikkelt. Hiezu alſo muß das Kind Zeit haben. Es fragt ſich, Läßt ſich dieſer Ruhe ein Maaß beſtimmen, und läßt ſie ſich vom Müßiggang unterſcheiden? Beide Fragen fallen zuſammen. Denn hält man nur den Müßiggang ab: ſo giebt es kein Zuviel; das Zuviel iſt nur das was Müßiggang wird. Der Unterſchied liegt aber in der Phyſiognomie. Die innere Thätigkeit geht zur rechten Zeit von ſelbſt in eine äußere über; denn die krankhafte Phantaſie entwikkelt ſich erſt ſpäter. Ein geiſtig geſundes Kind hat Bedürfniß nach dem Reiz der Außenwelt, und wenn es nichts mehr zu verarbeiten hat, geht es von ſelbſt demſelben nach. Der Müßiggang geht durch Stumpfheit in einen Schlaf über, der kein phyſiſches Bedürfniß iſt, und trägt die Schlaffheit die dieſen ankündigt von Anfang an in ſich. Soviel im allgemeinen.

Bei der Behandlung des einzelnen können wir weniger dem Gegenſaz von Spontaneität und Receptivität nachgehen, denn im Spiel iſt beides am innigſten durchdrungen. Beſſer den weſentlichen Elementen der Bildung, die alle durch die

Einwirkung der Familie in dieſer Zeit müſſen entwikkelt werden. Denn ſind am Ende dieſer Periode auch nicht die Keime der Frömmigkeit Geſelligkeit Bürgerlichkeit entwikkelt, ſo iſt wenig zu hoffen. Wir haben alſo, vorausgeſezt daß nicht jedes Element durch ein eigenes Syſtem pädagogiſcher Thätigkeit entwikkelt wird, zu fragen, wie weit wir es in jedem bringen können; und dann wird ſich auch zeigen, durch welche Mittel und in welcher Form.

Sieben und dreißigſte Stunde.

Zuerſt alſo Förderung des Wiſſens. Die allgemeineren Principien, daß die Erziehung Nationalſache ſei, und daß alle höhere und beſondere Bildung ſich nur aus der allgemeinen emporheben dürfe, verbieten in dieſe Periode ſchon etwas zu bringen was nicht in den Cyklus der National-Elementarbildung gehört, alſo nichts was auf eine höhere oder ſpecielle abzwekkt. Dies iſt ein tyranniſches Vorgreifen der Natur. Ja auch wo ſich ein ſpecifiſches Talent ſchon zeigt, wie dies bei der Muſik öfter der Fall ſein kann, muß man es nur im übereinſtimmenden Fortgang mit allem anderen excoliren. Alſo überall nur anknüpfen an das was ſich von ſelbſt anfängt zu entwikkeln. Die nähere Beſtimmung, wie weit, giebt der Gegenſaz zwiſchen der einſamen Behandlung in dieſer und der gemeinſamen in der folgenden Periode. Alle erſten Elemente entwikkeln ſich ſo durch rein dialogiſche Behandlung, wie ſich das ganze geiſtige Daſein durch das Geſpräch zwiſchen Mutter und Kind entwikkelt; ſo weit nun dieſe einſame Behandlung nothwendig erſcheint, müſſen die Sachen hier getrieben werden; wo ſie langweilig werden, weil die Gegenſtände nicht genug ausfüllen, wozu eben das geſellige das Supplement giebt: da muß man ſie in die folgende Periode verſchieben. Daher gehört in die folgende Periode alles wozu der Wetteifer behülflich iſt, d. h. was durch thätige Aufmerkſamkeit kann erzwungen werden. — Nähere Anwendung.

Sprache. Keine Duplicität, wenn es auch beſſer ſcheint

fremde Sprachen ex usu zu lernen. Schon aus dem obigen Princip, auch der Unnatur und des Erfolgs wegen. Eine wird zurükkſtehen; und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht: ſo ſteht die Mutterſprache zurükk; fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht urſprüngliches Denken darin; lezteres Nationalverrath. Das ganze Wiſſen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein feſtes Syſtem von Begriffen bekommt. Die Mutterſprache wird von ſelbſt angeeignet; die Kinder lernen weit mehr von ſelbſt als ſie gelehrt werden könnten, weil dazu ſchon ein voller Beſiz der Sprache gehören würde. Daher allgemein: Aller eigentliche Unterricht über das innere der Sprache gehört in die folgende Periode. Wo man nachhelfen muß oder vielmehr behüten, das iſt richtige Ausſprache, richtige Wortfügung, Gebrauch aus dem edleren Kreiſe mit Ausſchluß des gemeinen. Unrichtigkeit der Ausſprache findet ſich von ſelbſt, weil die Töne ſich nur allmählig beſtimmt ſondern. (Siehe Schwarz. *) Man muß alſo nur ſehen daß dies nicht zu lange dauere. Tändeln und ſich zur falſchen Ausſprache herablaſſen iſt nur ſo lange unſchädlich als ſie die ſchlechte nicht von der guten zu unterſcheiden wiſſen. Durch Probiren richtet man zwar wenig aus, aber man macht ſie doch aufmerkſam. — Falſche Grammatik wird theils angewöhnt theils ſelbſt erfunden. Die lezte beſſern die Kinder leicht, wenn man ſie nur nicht hingehen läßt; der angewöhnten muß man durch gutes Beiſpiel vorbeugen und durch beſtändig wiederholtes Corrigiren abhelfen. — Das Gemeine iſt nicht ganz zu vermeiden wegen der Dienſtboten. Es hat natürlich Reiz für die Kinder, weil es unmittelbar Empfindung ausdrükkt, die ſie ſonſt nur unarticulirt auszudrükken wiſſen. Man muß es ihnen nur geradezu verbieten; nicht deswegen weil es von den Dienſtboten kommt, weil ſie Achtung vor dieſen als erwachſenen behalten müſſen.

---

*) Erziehungslehre. 2. 168 f. 224.

Acht und dreißigſte Stunde.

Sprachreichthum müſſen die Kinder erhalten durch häufiges Sprechen mit ihnen. Für Vermehrung des Wiſſens überhaupt durch die Sprache und ſonſt finden zwei entgegengeſezte Maximen ſtatt, ihnen möglichſt viel Stoff zuzuführen, und ſie vor allem unverſtandenen zu bewahren. Die erſtere, weil ſie ſo am ſicherſten in einem beſtändigen Reiz bleiben das empfangene zu verarbeiten; die leztere, weil das Aufnehmen von unverſtandenem was man nicht dafür hält, zur Dumpfheit und Stumpfſinnigkeit führt. Unverſtandenes aber müſſen ſie durchgehen, weil alles Wiſſen vom Nichtwiſſen anhebt, auch wir alle immer noch im Berichtigen unſerer Begriffe ſind und Kinder noch nichts völlig verſtehen können. Nur muß jedes ſo geſtellt werden daß ſie es immer beſſer verſtehen lernen.

Die Methode beruht darauf, daß man die entgegengeſezten Geſtalten des Wiſſens, das empiriſche und das ſpeculative, im Auge behält. Von beiden haben ſie freilich nur die Form, nämlich das freie Combiniren und das Gebundenſein durch die Gegenſtände. Empiriſches Wiſſen befördert theils durch die Sprache in Erzählung, theils durch unmittelbare Darlegung vor die Sinne, theils durch Combination beider; und auf der anderen Seite theils durch allmähliges Erweitern ihrer unmittelbaren Sinneswelt, wohin auch die Schärfung der Sinne gehört, theils indem man dem ſich bald regenden Triebe nachgiebt auch von der fremden und fernen Welt zu wiſſen. Viele ſind gegen Erzählungen von fremden Gegenſtänden, weil ſie ſich nur unzulängliche und falſche Vorſtellungen machen; allein man muß nur dahin ſehen, daß es ihnen an Gelegenheit ſie durch andere Notizen zu berichtigen nicht fehle. Ebenſo ſind einige gegen Bilder von fremden Gegenſtänden. Allein theils kann man ſie durch Bilder von bekannten Dingen unterſtüzen, theils giebt es eine Ahndung welche das fehlende hinzufügt und die Dimenſionen richtig vorſtellt. Das vollkommenſte iſt freilich Combination von Bild und Erzählung in einem fort-

ſchreitenden zugleich durch Wiederholung das Gedächtniß übenden Cyklus: allein auch jene einſeitigen Uebungen ſind von großem Nuzen. Vorbereitend gehört auch hieher die erſte Kenntniß von Geſtalt Zahl und Maaß; nur ſo weit als man ohne ſtrenge Uebung kommt, ausgehend von der Namenerklärung der dahin gehörigen Wörter und einem einfachen ſinnlichen Schematismus der Zahl, wobei ſie eigentlich als Geſtalt gemerkt wird. Mit einem hinreichenden Apparat kann man ziemlich weit in dieſen vorbereitenden Kenntniſſen kommen und vielerlei Lehren anbringen ohne irgend Anſpruch auf eine wiſſenſchaftliche Form zu machen.

Neun und dreißigſte Stunde.

Ob ſchon in dieſer Periode Kinder ſollen leſen und ſchreiben lernen, muß eigentlich im Zuſammenhange mit der öffentlichen Unterweiſung der folgenden Periode beantwortet werden. Sezt dieſe bei ihrem Anfange ſchon Leſen und Schreiben voraus: ſo müſſen ſie es natürlich jezt lernen. Fängt ſie wenigſtens damit an: ſo wird es, da hierin Freiheit herrſchen muß, immer viele geben die um die Kinder etwas länger in der Familie zu halten die erſten Elemente der öffentlichen Unterweiſung ihnen häuslich beibringen. Auch iſt die Frage zu beantworten in Beziehung auf die Mädchen. Alſo a. Schreiben hängt zuſammen mit Zeichnen; Vorübungen mit der Hand ſind dieſer Zeit ſchon angemeſſen, es können auch ſolche gemacht werden die ſich auf das Schreiben mehr als auf das Zeichnen beziehen: aber das eigentliche Schreiben erfordert zuviel kleinliche Genauigkeit als daß es unter einer anderen Form als der der ſtrengen Uebung könnte erlernt werden, darum fällt es der folgenden Periode anheim. b. Leſen kann wol ſpielend erlernt werden, aber wozu? Als Uebung an ſich iſt es von gar keinem Werth, zumal das richtig ſprechen ohne Bezug auf die ſichtbaren Zeichen getrieben wird. (Zerfällen

der Wörter in ihre Elemente nach dem reinen Gehör muß wol im fünften Jahre vorkommen.) In Bezug auf den künftigen Gebrauch iſt es aber nicht eher nöthig bis dieſer unmittelbar eintritt. Dies ſoll aber als Unterweiſungsmittel im erſten Stadium des öffentlichen Unterrichtes nicht der Fall ſein. Als Zeitvertreib iſt es aber offenbar ſchädlich (die Kinderliteratur zeugt als Frucht gegen dieſe Maxime), erregt Dünkel, tödtet die lebendige Anſchauung, nagelt an den Tiſch und macht öffentlichen Lebens unfähig. Leſewuth der Kinder iſt eben ſo arg als Spielwuth.

Was iſt zu thun um das freie Combinationsvermögen aufzuregen? In der erſten Entwikklung des Bewußtſeins iſt der Gegenſaz noch nicht gegeben. Der Productionstrieb zeigt ſich allmählig, die Kinder fangen an ſich Geſchichten zu erdichten. Sie bekommen die Zeitdimenſionen und füllen ſich die Vergangenheit an mit einem ſonderbar erträumten Leben. An dieſe beiden Punkte muß man anknüpfen, und um die Vermiſchung zu verhüten welche auch die Entwikklung des Gegenſazes von Wahrheit und Lüge unmöglich macht und hierin viel Verwirrung anrichtet, ihnen für die poetiſche Form auch einen poetiſchen Stoff geben. Es giebt aber keine andere Poeſie für Kinder als Mährchen, weil ſich ihnen alles als Factum geſtalten muß. Man erzähle ihnen alſo Mährchen. Es iſt nicht wahr daß ihnen dieſe die gegenwärtige Welt verleiden, die Gewalt der Anſchauung und der Trieb dazu iſt viel zu groß; auch nicht, daß ſie das moraliſche Gefühl verderben, dazu iſt die Gewalt einer gut eingerichteten Familie zu groß; und ſo mit anderen Klagen. Die beſten Mährchen ſind die die keinem eigentlich religiöſen Cyklus angehören, die Gnomen Elfen Feen, weiße Magie aller Art, die ſich recht, man weiß kaum woher, zu einem Schattenleben unſerer modernen Welt angebildet haben.

Vierzigſte Stunde.

Bildung zur Religion. Entgegengeſezte Maximen. Die eine bringt zeitig aſketiſche Elemente in das Leben, aus der alten ſuperſtitiöſen Zeit entſproſſen, will die Religioſität aus der Gewöhnung entſtehen laſſen und iſt gleichgültig, wenn etwas zurükkhaltend wirkt, wie tief es gehe. Die andere, aus dem neuen Libertinismus entſproſſen, will die Kinder von aller Religion entfernt halten, damit ſie ihnen nicht durch Gewöhnung mechaniſch werde, bis ſie ſie hernach verſtehen können. Allein wenn das Nichtverſtehen ausſchließen ſollte, ſo bliebe am Ende niemand in der Kirche als die ſpeculativen Menſchen, und was ſie trieben wäre doch etwas anderes als was in der Kirche getrieben werden ſoll.

Um der Sache recht auf den Grund zu kommen muß man unterſcheiden die Entwikklung der Religion als inneren Princips im Leben überhaupt, und das Heraustreten deſſelben für ſich allein. — In der erſten Form iſt die Religion dem Menſchen angeboren und die Bedingung alles anderen menſchlichen Erkennens und Handelns. Sie iſt das poſitive Bewußtſein von der Relativität des Gegenſazes zwiſchen einem einzelnen Leben und der Totalität; je mehr ſich alſo dieſer Gegenſaz entwikkelt und ſchärft, muß es ſich auch entwikkeln. Im erſten Abſchnitt dominirt noch die Analogie des animaliſchen; jezt entwikkelt ſich nach allen Seiten das eigenthümlich menſchliche Bewußtſein. Der erſte Keim iſt in der Liebe zur Mutter; ſie iſt ein fremdes Daſein von dem das Kind nur relativ getrennt, und welches zugleich Repräſentant alles fremden iſt. Am Ende dieſer Periode hat ſich dieſer relative Gegenſaz über die ganze Familie ausgebreitet. Wenn das Kind ſein Wohlſein nur in ſeiner Uebereinſtimmung mit dem ganzen findet, welche ja bei ihm nur Gehorſam ſein kann: ſo iſt es fromm. Hiezu kann nun dem Charakter dieſer Periode gemäß durch techniſche Bemühungen wenig geſchehen; alles geht aus dem Leben hervor.

Die andere Form iſt weſentliches Element der vollendeten menſchlichen Bildung; die Begriffe ſind darin, da ſie immer inadäquat bleiben, nicht die Hauptſache ſondern nur Mittel. Zwekk iſt die gegenſeitige Mittheilung und Anregung, welche ſtatthaben kann troz des irrationalen Elements in den Begriffen. Wie lange alſo ſoll man die Kinder zurükkhalten? Allgemeine Formel. Da die religiöſen Begriffe nur da ſind in Beziehung auf den Cultus, ſo muß es jene nicht haben wenn es dieſen nicht hat. Der kirchliche Cultus iſt offenbar für dies Alter zu zuſammengeſezt. Der patriarchaliſche Hausgottesdienſt kann neben dieſem fortdauern, oder in ihn untergegangen ſein. Man kann im lezten Fall eben ſo fromm ſein als im erſten; und im erſten eben ſo wenig gleichgültig gegen die Kirche als im lezten. Iſt Gottesdienſt im Hauſe, ſo iſt es unmöglich daß die Kinder nichts davon merken. Fragen ſie nun: ſo muß man ihnen auch die Begriffe mittheilen ſo wie ſie ſie faſſen können. Denn eine völlig abſchlägliche Antwort dürfen ſie nie bekommen, da man nie behaupten kann daß ihr Erkenntnißvermögen ganz außer Relation mit einem beſtimmten Gegenſtande ſtehe, am wenigſten mit dieſem. Allein da die religiöſen Begriffe nur in Bezug auf die Erregung und Mittheilung da ſind: ſo muß man mit jenen auch dieſe anfangen. Dies kann geſchehen in der freien Form der gelegentlichen Anwendung auf ihr Betragen, theils auch indem man ihnen den Gedanken an Gott zum erſten und lezten macht. Wo aber auch kein Hausgottesdienſt iſt, kommen die Begriffe doch gelegentlich vor, und man kann nicht einmal verhüten daß ſie ſie nicht durch die Dienſtboten bekommen und um deſto eher eine ſuperſtitiöſe Wendung nehmen. Aus heiler Haut ihnen die Begriffe beibringen könnte nur todtes Weſen veranlaſſen.

Ein und vierzigſte Stunde.

Bildung für den Staat. *) Dieſe iſt die materielle und die formelle, die Ausbildung der Kräfte und die Einbildung des Geſezes in die Kräfte. Die erſte iſt die geiſtige und die körperliche. Von der geiſtigen nichts mehr zu ſagen, da ſie in den beiden vorigen Artikeln begriffen iſt. Die körperliche iſt Selbſtändigkeit und Selbſtthätigkeit. Bei Entwikklung der erſteren am meiſten der Gegenſaz zwiſchen weichlicher und ſtrenger Erziehung. Am Anfang iſt die Selbſtändigkeit gleich Null und das Daſein ruht bloß auf dem äußeren Schuz; ſie ſoll wachſen und der Schuz ſoll abnehmen. Die eine Maxime ſagt nun, Weil ſie nur ſehr langſam wachſen kann, ſo muß der Schuz ſehr lange dauern; die andere, Weil der Schuz ſo bald als möglich aufhören ſoll, ſo müſſe man immer weiter verſuchen wie weit die Selbſtändigkeit gehen kann. Der Gegenſaz iſt alſo nur Differenz der Exponenten in derſelben Formel. Es fragt ſich, ob es natürlich feſte Punkte giebt. Es giebt eine Zeit in welcher der Schuz nicht kann entzogen werden ohne Grauſamkeit; dieſe iſt mit dem Anfange dieſes Abſchnittes zu Ende. Es giebt eine Zeit wo er nicht kann fortgeſezt werden ohne Lächerlichkeit; das iſt die Mannbarkeit. Alſo unſer Abſchnitt und die nächſte Periode ſind das Feld für den Streit dieſer beiden Maximen, von denen die eine wo ſie übertrieben

---

*) Vorleſ. $18\frac{20}{21}$. Die Erziehung hat den Zwekk Gehorſam und Freiheit in der Identität darzuſtellen, und dieſer Zwekk muß überall derſelbe ſein. Es iſt nur eine verkehrte Anſicht, wenn man ſagen wollte, die Volksmaſſe müſſe nur zum Gehorſam gebildet werden und nicht zur Freiheit. Dieſe Maxime rührt nur her vom Vorurtheil eines Theils der bürgerlichen Geſellſchaft. Hält man es für gefährlich im Volke das ſelbſtändige Bewußtſein zu entwikkeln: ſo will man die Maſſe nur als Maſchine, nicht als lebendigen Theil des ganzen behandeln. Dies kann aber nicht zum Vortheil irgend einer Gemeinſchaft gereichen. Der Gehorſam wird auch im Volke durch Erwekkung des Freiheitsgefühls durchaus nicht unterdrükkt werden; der Gegenſaz zwiſchen Gebieten und Gehorchen geht durch alle Theile der Geſellſchaft. Nur in einem corrumpirten Zuſtande läßt ſich der Argwohn bei dieſer Maxime rechtfertigen.

wird nur in der Noth der niederen Stände kann gegründet ſein, die andere in der Willkühr der höheren. Ein anderer Punkt iſt phyſiſch. Es giebt eine Zeit wo das Leben noch zu ſchwach iſt zu Proben, und eine andere über welche hinaus man die Abhärtung nicht verſchieben darf, wenn ſie nicht ſoll unmöglich werden. Genauere Beſtimmungen fühlen wir nur nöthig weil die Willkühr in der Erziehung herrſcht. Es müßte eine Nationalſitte ſein welche die Willkühr beherrſchte. Anders als ſo kann nicht geholfen werden.

Die Selbſtthätigkeit iſt Kraft oder Geſchikklichkeit. Auch Gegenſaz im Verhältniß beider, da die eine nicht nach dem Maaß der anderen wächſt und ſie ſich alſo in die Zeit theilen müſſen. Vorurtheil welches glaubte, hohe Ausbildung der Körperkraft deute auf zurükkgebliebene Seelenkräfte. Freilich wachſen unmittelbar Leib und Seele nicht eins nach des anderen Maaß: allein die Körperkraft bildet ſich früher aus; dann folgt eine Periode von überwiegender Ausbildung der Geiſteskraft. Will man intellectuelle Ausbildung übereilen im früheren Stadium: ſo ſchadet man dem Körper. Will man die Ausbildung der Körperkraft überwiegen laſſen im ſpäteren: ſo macht man ſtumpfſinnig. Eben darum giebt es auch zu jeder Zeit ein Uebermaaß, in welchem Uebung der körperlichen Kräfte den geiſtigen ſchadet: dies iſt das athletiſche. Genauere Beſtimmungen müſſen nur aus der Sitte hervorgehen und in dieſer gegründet ſein. Das Verhältniß von Kraft und Geſchikklichkeit in wie fern ſie ſich entgegengeſezt ſind, iſt offenbar ſo daß in unſerer Periode noch die Geſchikklichkeit vorwaltet, weil Knaben und Mädchen noch weniger auseinandergehen und für leztere doch die Geſchikklichkeit Hauptbeſtimmung iſt; auch weil die Selbſtändigkeit, die der Kraft zum Grunde liegen muß, noch gering iſt. Die Geſchikklichkeit ſelbſt theilt ſich in gymnaſtiſche und mechaniſche. Die erſten ſind eigentlich die Form der Kraftentwikklung; aber es geht eben daraus hervor daß die gymnaſtiſche Uebung in dieſer Periode mehr auf die Ge-

ſchikklichkeit ausgehen müſſe als auf die Kraft; die Entwikklung der Kraft iſt ſecundäre Folge. Die mechaniſchen Geſchikklichkeiten ſind theils eine eben ſo natürliche und zwekkmäßige Form zur Uebung der Sinne, theils ein faſt unentbehrliches Füllſtükk der Zeit, theils das beſte Mittel die Gleichheit der Stimmung herzuſtellen, wenn ſie einmal geſtört iſt. Es giebt deren eine große Menge; auch hier ſollte eine Nationalſitte die Willkühr beſtimmen.

Zwei und vierzigſte Stunde.

Formelle Bildung für den Staat. Hieher gehört *)

1) Ordnung. Oben ſchon allgemein. Sie iſt Princip alles gemeinſchaftlichen Daſeins. Die beiden Grenzpunkte ſind oben ſchon angegeben **). Dazwiſchen liegen noch a. Ordnung in den dem Körper angehörigen Dingen. Kinder denen Ordnung Natur iſt braucht man nicht dazu anzuhalten, ſonſt könnten ſie leicht pedantiſch werden. b. Ordnung in den ſinnlichen Subſtraten und Mitteln ihrer Beſchäftigung. Allgemeines Princip davon, daß nichts gegen ſeinen Zwekk oder unterhalb ſeines Zwekkes als rohe Maſſe gebraucht werde. Dies iſt der Keim der zerſtörenden Verſchwendung, welche alle Cultur untergräbt; ſezt ſich ſehr leicht feſt beſonders bei ſanguiniſchen und melancholiſchen Kindern. Das Spielen über dieſe natürliche Grenze hinaus ſtört hier das Menſchwerden, zerſtört aber zugleich ſich ſelbſt, weil eine unendliche Fülle von Dingen da ſein müßte. Mittel. Leichter erreicht man die Ordnung wenn Kinder einen Werth auf die Unabhängigkeit ſezen, mit

---

*) Das individuell nationelle gehört nicht hieher. Man kann es nur abſichtlich aus- oder gar einbilden wollen wo die Nationalität verloren gegangen iſt, und auch das ginge erſt ſpäter. Die Entwikklung des nationalen muß von ſelbſt kommen. Gegenwirken kann man gegen hemmende Einflüſſe, aber auch erſt ſpäter.

Randbem. Schleierm.

**) Stunde 35, S. 650 f.

ihren Sachen ſelbſt ſchalten wollen: dann macht man die Ordnung zur Bedingung. Die welche ſich gern bedienen laſſen, werden ſelten ordentlich. Dann gehört dazu, daß ſie Intereſſe an ihren Sachen haben und daß man ihnen nicht mehr giebt als ſie mit dieſem beſtreiten können. Strafen ſind hier ganz unwirkſam. Man muß nur durch die Gewöhnung wirken; durch dieſe allein kann Ordnung in einem gewiſſen Grade eingepflanzt werden. Auch die bloß natürlichen Strafen muß man nur in dem Maaß eintreten laſſen als das Gedächtniß der Kinder ſich ausbildet, denn Ordnung und Gedächtniß können ſich nur gegenſeitig ſtärken. Wenn Kinder die Dinge noch zwekkwidrig behandeln, ſo iſt es ein Zeichen daß ſie vom Werth derſelben noch kein Gefühl haben; man muß ſich hüten ſie mit zu gebildeten Dingen zu überladen. Alles kommt aber darauf an, daß das Halten auf Ordnung die Wahrheit des ganzen Hauſes ſei. — 2) Gehorſam. Gehorſam iſt Baſis des bürgerlichen Zuſtandes. Auch der beſte Menſch im beſten Staat muß bisweilen rein gehorchen. Die Naturſeite des Gehorſams iſt bei den Kindern das Gefühl ihrer phyſiſchen Abhängigkeit; die Naturſeite des Ungehorſams iſt daß ſie ganz im augenblikklichen Wunſch aufgehen. Man muß durch jene auf dieſe Einfluß gewinnen. Urſprünglich glauben die Kinder, was ihrem augenblikklichen Wunſch entgegen ſei, das ſei ihnen entgegen. Wenn man ihnen nun zeigt daß man ſelbſt nicht ganz im augenblikklichen Befehl oder Verbot aufgeht; wenn man ihnen das Gefühl der Liebe aufdringt dabei: ſo achten ſie dieſes Nichtganzaufgehen, ja es wird das erſte Reizmittel um ihr eignes Gewiſſen zu erwekken. Die Regel, daß man um den Kindern den Gehorſam zu erleichtern ihnen Gründe angeben müſſe, iſt nichtig; denn Gründe angeben heißt den Gehorſam erlaſſen. Man riskirt es überdies darauf ob man Ueberzeugung hervorbringt; Kinder ſind noch ſehr wenig fähig Gründe zu faſſen. Eine andere Regel iſt nicht viel beſſer „Jedes Gebot oder Verbot ſolle immer allgemein, oder natürlicher Aus-

fluß aus einem allgemeinen ſein.“ Das Leben iſt zu mannigfaltig und im Hauſe viel ſchwerer ein allgemeines richtig aufzuſtellen. Die Hauptſache iſt daß ihnen Conſequenz und Zuſammenhang durchſchimmere, daß man wenig befehle und ſtreng darauf halte, daß man zu jedem Verbot einen Befehl füge; die bloße Negation iſt zu leer um zu beleben. Auf die Ueberzeugung kann man zu anderer Zeit wirken, um zu verſuchen ob ſie ihrer fähig geworden ſeien.

[Der Schluß dieſer Stunde und die Stunden 43, 44, 45 fehlen. Die Vorleſungen 1826 ſchließen ſich nicht durchaus an das urſprüngliche Heft Schleiermachers an, am meiſten weichen ſie wol von dieſem in der Einleitung zur zweiten Periode ab, da die kurze Einleitung zu dieſer in den Vorleſungen 1826 nicht die Lükke Stunde 43, 44, 45 ausfüllt. Es fehlt in dem vorliegenden Heft der Schluß der erſten Periode, der Anfang der zweiten Periode; von der zweiten Periode handelt nun das folgende alſo.]

— Davon hängt aber gleich eine andere Frage ab, nämlich ob (wie oben behauptet) die Trivialbildung für alle dieſelbe ſein kann. Hier müſſen wir alſo eine Anſicht unſeres Zuſtandes faſſen. Unſer Dualismus iſt keine ſtrenge Kaſtendifferenz mehr; die Beiſpiele daß ſich Kinder aus den niederen Ständen zur höchſten Bildung emporſchwingen, und umgekehrt, ſind ſchon zu häufig. Aber die Differenz iſt doch noch ſo groß daß der Einfluß bedeutend iſt. Von gleich gebornen Kindern wird immer das vornehm geborene leichter zur höheren Bildung geführt werden können als das gemein geborene. Alſo kommt es darauf an, ob beide ſich zur Erziehung gleich verhalten, und wie. Unſer gemeines Volk iſt großentheils noch roh, d. h. ſich ſelbſt überlaſſen bildet es ſich rükkwärts. Alſo wird es auch nur die Kinder rükkwärts bilden, und alſo muß man dem gemeinſamen Leben ſo viel einräumen als irgend möglich.

Sechs und vierzigſte Stunde.

Die höheren Stände zeigen ſich unfähig, indem ſie doch fremde Hülfe hinzunehmen, die nur von denen kommt welche auch in dem gemeinſamen Leben leiten; auch haben ſie eine durch Verkehr mit dem fremden aufgelöſte Nationalität. Allgemein alſo, möglichſtes Uebergewicht des gemeinſamen Lebens über das Familienleben. Da aber die Einwirkung des Familienlebens doch bleibt, und ſich die Schule auf einen Typus deſſelben beziehen muß: ſo wird ſie auch verſchieden eingerichtet ſein müſſen, wenn es große Differenzen im Familienleben giebt. Sie wird ferner verſchieden eingerichtet werden müſſen wo die Zeit verſchieden iſt in welcher, und die Bildung ſelbſt welche erreicht werden ſoll. Eine Abſtufung einfacher und complicirter Organiſationen. Zwar ſoll jede höhere Stufe nur aus einer weiter verbreiteten niederen hervorgehen: aber theils ſind Abänderungen möglich und wünſchenswerth wo man das Uebergehen in eine höhere vorausſieht; theils muß doch daſſelbe in kürzerer Zeit geleiſtet werden, wenn noch ſo viel darauf folgen ſoll. Dieſes zuſammengenommen giebt folgende Eintheilung: Volksbildung, Regentenbildung im weiteſten Sinne. Volksbildung ſcheidet ſich wieder in ländliche und ſtädtiſche. Es giebt einen bürgerlichen Zuſtand bei dem die lezte Differenz mehr eine locale als eine qualitative iſt, wo nämlich auch die gewerbtreibenden Klaſſen wenig politiſirt ſind, und einen entgegengeſezten, wo ſich die ſtädtiſche Volksbildung wenig von der Regentenbildung unterſcheidet. Daher nun mit Rükkſicht auf die verſchiedenen Bildungsſtufen die bei uns ſtattfindende Triplicität, die Landſchule, die Bürgerſchule, die hohe Schule. Die mittlere wird immer den meiſten Modificationen unterworfen ſein. In allen iſt die Richtung auf das Wiſſen und auf den Staat das hervorſtechende, die Geſelligkeit das was ſich am meiſten von ſelbſt bildet und als ſolches geſchüzt und gepflegt werden muß, die religiöſe was am meiſten zu-

rükktritt (denn der Religionsunterricht iſt nicht unmittelbar religiöſe Bildung) und am meiſten eines Surrogats bedarf. Dies iſt aber in allen daſſelbe und wird daher in eine allgemeine Betrachtung können zuſammengefaßt werden. Auch werden wir nicht alle Formen ganz durchführen müſſen; die Landſchule iſt das Hauptſchema der Trivialbildung; die Bürgerſchule das Schema der hiſtoriſchen, und die triviale kommt in ihr wieder vielleicht mit Abänderungen; die hohe Schule iſt das Schema der höheren ſpeculativen Bildung, und in ihr kommen die beiden anderen wieder vielleicht mit mancherlei Abänderungen.

Sieben und vierzigſte Stunde.

Die Trivialbildung iſt alſo nicht auf eine vollkommen allgemeine Art überall dieſelbe. Das identiſche findet man wenn man ausgeht von dem Anknüpfen an die vorige Periode; das differente, wenn man bedenkt wie die Maſſe der Jugend ſich theilt, einige gleich von hier zum praktiſchen Leben übergehen, andere zur höheren Bildung. Der Charakter iſt, daß der Sinn in der weiteren Entwikklung zugleich unter die Potenz des Verſtandes geſezt wird, aber nicht ſo daß der Verſtand auf bewußte Weiſe ſelbſt entwikkelt wird. Ferner iſt Charakter, daß das Abſtractionsvermögen noch fehlt. Das mehr allgemeine muß in das mehr beſondere unmittelbar übergehen, kein großer Cyklus dazwiſchen. Daher nirgend eine eigentlich wiſſenſchaftliche Form. Auch Receptivität und Spontaneität, deren Gegenſaz ſich mehr entwikkelt, dürfen nur einen kleinen Cyklus bilden. Die Sinnesentwikklung formal führt auf Mathematik. Alle elementariſchen Verhältniſſe (arithm.) der discreten und (geometr.) der concreten Größe, aus den Grundanſchauungen Vor- und Zurükkzählen, Linie und ihre Bewegung entwikkelt.

Materialiter führt die Entwikklung auf die claſſificirte Kenntniß der Dinge. Die wahren Dinge ſind aber nicht die

künſtlichen (Technologie), dieſe ſind nur Schatten des menſchlichen Bewußtſeins; ſondern der natürlichen Dinge. Alſo Naturbeſchreibung. Einige wollen, man ſoll nur beim einheimiſchen, was ihnen unmittelbar zur Wahrnehmung kommen kann, ſtehen bleiben, weil doch alles todt iſt was ſie durch den bloßen Begriff erhalten. Allein dazwiſchen ſteht noch das Bild, und vermittelſt dieſes muß man wenigſtens das fremde zu Hülfe nehmen wo Lükken auszufüllen ſind und es dient die Verhältniſſe richtiger heraustreten zu laſſen. An die Mathematik ſchließt ſich das Zeichnen an als Production. Man kann ſagen, es wird nur ſoviel Mathematik begriffen als auch gezeichnet wird. (Nicht als ob die mathematiſche Anſchauung ſchluderhaft ſolle durch das Augenmaaß zu Stande kommen; aber dieſes ſoll das Product der geübten mathematiſchen Anſchauung ſein.) — Zu den natürlichen Dingen gehören auch die Weltkörper und unter dieſen beſonders die Erde. So ſchließt ſich an die Naturbeſchreibung die Geographie an. Dieſe iſt durch Mathematik vermittelt die Bedingung zur Conſtruction des Lebens der Dinge.

Dasjenige Element worauf das Begreifen der Claſſification ruht und aus dem ſich zugleich der Keim zur künftigen Bildung entwikkeln kann, iſt der Sprachunterricht. Der Organismus der Sprache muß an der Uebereinſtimmung deſſelben mit dem Organismus der Dinge (z. E. Subjects- und Prädicatsform mit dem inneren und äußeren, weſentlichen und zufälligen an den Dingen) zur Anſchauung gebracht werden; allgemein aber auf richtigen und vollkommen angemeſſenen Ausdrukk gedrungen werden.

Acht und vierzigſte Stunde.

In dieſer Beſchreibung keine Spur von Geſchichte. Sie iſt im Leben der Staaten, und dieſe ſind noch unbegreifbar. Es wird todtes Gedächtnißwerk; das Gedächtniß aber kann beſſer lebendig geübt werden. Wenn wir eine lebendige Volks-

ſage hätten, die noch an mehreren Fäden mit dem Leben zuſammenhinge und alſo in ihrer Realität unmittelbar wahrnehmbar wäre: ſo könnte dieſe wie Homer in den Unterricht verwoben werden. Dieſe Realität fehlt aber unſern Volksbüchern, und wir werden ſie auch den Nibelungen nicht geben können, die ſich nicht mehr ſo wieder lebendig machen laſſen wie nach weit kürzerer Zeit und weit geringerer Veränderung Homer bei den Griechen. Nur zweierlei giebt es für dieſe Periode geſchichtliches: die bibliſche Geſchichte, von ihr bei der religiöſen Bildung, wiewol ſie dorthin eigentlich nicht gehört; und das biographiſche. Lezteres eben deshalb weil es ſich an die frühere mythiſche Darſtellung anſchließt, denn alle geſchichtlichen Perſonen werden in dieſem Sinne biographiſch betrachtet wieder mythiſch (das Gegentheil iſt nur durch den größten Aufwand von Kritik möglich); die Phantaſie wird aufgeregt, und zwar zur Bildung beſtimmter Thätigkeiten; ſie wird in das ſittliche und religiöſe Gebiet hinein productiv. Aber dieſes kann nun nicht ſelbſtändiger Bildungsgegenſtand ſein; es kann nur an anderem, oder nur in der Form des Spiels vorkommen.

Alles was urſprünglich auf der Seite der Spontaneität liegt, iſt Gymnaſtik. Es muß auch in kurzen Cyklis in die Receptivität übergehen, welches dadurch geſchieht daß die Regel dazu gegeben und die Angemeſſenheit zu derſelben in Betracht gezogen wird. Gymnaſtik der Sinne. Die des Auges geht vom Zeichnen und der Naturbeſchreibung aus; die des Ohres iſt die Geſanglehre, ſie hängt eben ſo am arithmetiſchen als jene am geometriſchen, und iſt von einer unmittelbar pſychiſchen religiöſen Wirkſamkeit, weil ſie Ausübung des Maaßes an ſich ſelbſt und zwar am ſubjectiven Princip iſt; ſie ſteht auch im lebendigen Zuſammenhange mit dem Sprachunterricht. Die Gymnaſtik des Gedächtniſſes liegt in den mathematiſchen und philologiſchen Productionen und im ſyſtematiſchen Auffaſſen des phyſiſchen. Bloß formale Gedächtniß-

übung ſoll es auch nur unter der Form des freien Spieles geben. (Indem das Gedächtniß nothwendig immer im Gegenſaz des allgemeinen und beſonderen verſirt: ſo heftet ſich daran allmählig das Bewußtſein der Verſtandesformen, für welche es eine eigne Gymnaſtik jezt noch nicht giebt.)

Die Gymnaſtik des Leibes iſt in der großen Maſſe weit weniger gefährlich. Die Extreme von Tollkühnheit und Furchtſamkeit entwikkeln ſich nicht leicht, weil jeder einzelne mehr feſte Punkte hat an denen er ſich richtig ſtellen kann. Man laſſe nur dem körperlichen Inſtinct und dem natürlichen Wetteifer die nöthige Freiheit. Mißlich zu finden iſt das rechte Maaß der Anſtrengung (was übrigens von der geiſtigen Gymnaſtik ebenſo gilt). Entgegengeſezte Maximen. Die beſte Probe iſt, wenn keine Gymnaſtik die andere hindert und wenn beide nicht die natürlichen Functionen hindern, wenn der Gegenſaz von Schlaf und Wachen gut geſpannt bleibt ꝛc. Alle Folgen ſind in der Nähe, wie das ganze Leben aus kleinen Cyklis beſteht; in der Ferne braucht man keine zu fürchten.

An die Gymnaſtik ſchließt ſich das Spiel an, welches auch beſſer gedeiht im gemeinſamen Leben. Es ſoll Erholung ſein und wird offenbar zu dürftig wenn es dem im häuslichen Leben angeſchloſſen iſt. Das häusliche Leben wird aber dann ganz religiös.

Im gemeinſamen Leben iſt dann zugleich die bürgerliche Fortbildung. Die Idee des Geſezes und des bürgerlichen Gegenſazes wird lebendig, und wird als die nothwendige Bedingung eines erfreulichen und gedeihlichen Lebens unmittelbar gefühlt. Auch die ſtreng wechſelnde Lebensordnung iſt politiſche Propädeutik. Ebenſo auch die Bildung zur Geſelligkeit. Unter Kindern einerlei Standes hat das gemeinſame Leben vor dem häuslichen nur den Vorzug der weiteren Ausdehnung und des größeren Stils. Bei Kindern verſchiedener Stände oder aus den Berührungspunkten hat es auch den Vorzug der Liberalität. Im häuslichen Leben tritt

die Differenz zu ſtark und oft etwas drükkend heraus; im gemeinſamen die Gleichheit; die Schäzung nach dem perſönlichen Werth überwiegt, und weit mehr die individuelle Anziehung als die Standesgleichheit beſtimmt die näheren Verhältniſſe. Das entwikkelt die politiſche Fortbildung.

Neun und vierzigſte Stunde.

Was ändert ſich nun in der Behandlung dieſer Stufe durch die Differenzirung der Stände von ihr aus? Erſtlich auf der Seite des Landvolkes oder Von den Landſchulen. Im weſentlichen ſind ſie doch auf die angedeuteten Elemente gebaut, und doch leiſten ſie wenig, weil ſonſt die Klage daß das Landvolk ſich zurükkbilde nicht ſtattfinden könnte. Worin liegt die Schuld? In der eigentlichen Unangemeſſenheit der Bildungsgegenſtände für ihr Leben kann ſie nicht liegen, denn ſie ſind ihnen alle nothwendig. Zwei Betrachtungen vorzüglich. Erſtlich. Der Abſtand iſt zu groß von ihrem Bildungsleben zum thätigen. Die Handarbeit verwiſcht hernach alles. Daher die Aufgabe der Induſtrieſchulen. Sie müſſen im Bildungsleben auch Handarbeit treiben, aber gewöhnt werden bei und mit derſelben ihr Bewußtſein klar zu behalten. Dieſe Aufgabe trifft zugleich zuſammen mit der, den Gegenſaz zwiſchen dem Intereſſe der Bildung und dem der Aeltern, welche die Kinder ſo kurz als möglich in der Schule laſſen wollen, auszugleichen. Sie kann aber nur da gelöſt werden wo neben dem Akkerbau ſchon Füllarbeiten beſtehen; denn wenn keine Analogie zwiſchen den Schulgeſchäften und den häuslichen ſelbſt iſt, werden die Aeltern es nicht für nüzlich halten. Zweitens. Die Art den gemeinen Kindern Kenntniſſe durch Bücher beizubringen, macht daß dieſe hernach wieder ſterben; das Bücherweſen kann ihnen nicht lebendig bleiben, die Fertigkeit ſelbſt kommt ihnen aus Mangel an Uebung wieder abhanden. Der Unterricht muß unmittelbar und lebendig ſein. Man möchte fragen, ob ſie überhaupt ſollen leſen und ſchreiben lernen. Gewiß nicht, wenn

nicht vorhanden wäre eine bürgerliche Nothwendigkeit, indem unſer ganzes Staatsleben auf beidem ruht. Wer die Geſeze ſelbſt kennen will, muß leſen; wer einen höheren Kredit genießen und irgend eine politiſche Rolle ſpielen will, auch nur die eines Dorfſchulzen, muß ſchreiben; und dazu muß jeder in Stand geſezt werden, wenn man nicht wieder das Landvolk zu einer ſpecifiſch untergeordneten Kaſte will hinabſinken laſſen. Es iſt auch vorhanden eine religiöſe Nothwendigkeit in der proteſtantiſchen Kirche. Die Bibel iſt Norm; jeder ſoll ſelbſt ſchöpfen können; die mittelbaren Mittheilungen durch das Gedächtniß würden immer Verfälſchungen ſein können. — Knaben und Mädchen wird man in den Landſchulen noch lange nicht trennen können. Differenziren läßt ſich die Lebensweiſe, eben wegen der Gymnaſtik und der Induſtrie-Arbeit. Für die Sittlichkeit iſt wol wegen ſpäterer Entwikklung des Geſchlechtstriebes wenig zu beſorgen.

III.

Aphorismen zur Pädagogik.

[In dem von Schleiermacher ſelbſt geſchriebenen Hefte, welches den Vorleſungen $18\frac{13}{14}$ zum Grunde lag, finden ſich noch folgende einzelne Säze, numerirt bis 17; dann ohne Nummer und meiſt zwiſchen den einzelnen Stunden durch das ganze Heft zerſtreut; ſie beziehen ſich ſelten auf die Stunde der ſie hinzugeſchrieben ſind, und ſind als einzelne Gedanken zu betrachten, die Schleiermacher theils früher theils ſpäter in den Vorträgen weiter entwikkelte.]

III.

Aphorismen zur Pädagogik.

[In dem von Schleiermacher ſelbſt geſchriebenen Hefte, welches den Vorleſungen 1813/14 zum Grunde lag, finden ſich noch folgende einzelne Sätze, numerirt bis 47; dann ohne Nummer und meiſt zwiſchen den einzelnen Stunden durch das ganze Heft zerſtreut; ſie beziehen ſich ſelten auf die Stunde der ſie hinzugeſchrieben ſind, und ſind als einzelne Gedanken zu betrachten, die Schleiermacher theils früher theils ſpäter in den Vorträgen weiter entwickelte.]

1. Erziehung nach den vier Hauptgegenden des höchſten Gutes hin: religiöſe, wiſſenſchaftliche, bürgerliche, Welt-Erziehung; jedes zwiefach, in der Familie und in den Vorverbindungen.

2. Dies bildet die teleologiſche Erziehung; vorher geht die mechaniſche oder quantitative; dieſe iſt rein elementariſch als allgemeine Pädagogik. Hierhin die allgemeinen Geſeze der Fortſchreitung vom kleineren zum größeren, die Principien alles gymnaſtiſchen und aller Gegenwirkung.

3. Negative Hauptregel iſt hier, Nichts machen, ja auch nichts dulden was man wieder zerſtören müßte. — Die andere, Nichts zerſtören was man machen müßte und nicht machen kann.

4. In die allgemeine Pädagogik auch die allgemeinen Principien über das Ineinanderſein des univerſellen und individuellen, und des receptiven und ſpontaneen.

5. Allgemeine Maxime, Das Kindſein muß das Menſchwerden nicht hindern, und das Menſchwerden nicht das Kindſein. *)

*) Vergl. die Betrachtung über die Aufopferung des Moments S. 70 fg. u. S. 598 fg.

6. Das Kind iſt durch die Familie und nicht die Familie um des Kindes willen. Dies muß es als Naturgeſez fühlen. Ebenſo hernach in allen anderen Verbindungen.

---

7. Das Kindſein wird gehindert durch alles was das Kind nur um eines fernen Zwekkes willen thut. — Das Menſchwerden wird gehindert durch alles worin nicht Vernunftentwikklung iſt.

---

8. Allgemein kann das Kindſein ausgedrükkt werden durch Spielen, das Menſchwerden durch Ueben. — Spiel iſt Anti-Uebung, wenn es das Gefühl von Maaß und Ordnung zerſtört. Uebung iſt Anti-Spiel, wenn ſie keinen Cyklus darſtellt und zu keiner Vollendung kommt.

---

9. Spielen iſt eigentlich das reine in der Gegenwart ſein, die abſolute Negation der Zukunft.

---

10. Man kann wie in das Lernen zuviel Spielen ſo auch in das Spielen zuviel Lernen bringen. Etwas durchdrungen von ſeinem Gegentheil muß aber beides ſein in der erſten Periode.

---

11. In die Bildung zur Wiſſenſchaft gehört auch der Religionsunterricht. Tadel von Arndt und anderen die den Unterricht in der Landesreligion zu ſehr als äußeres und Nebenſache betrachten. Die Religioſität wird erſt durch ihn fixirt; es entſteht das geſchichtliche Bewußtſein derſelben. Die Stufen ſind dieſelben wie in allem anderen Wiſſen.

---

12. Der Pädagog muß achten auf den Gegenſaz der in jedem erſcheint zwiſchen der allmähligen Fortbildung und der ſtoßweiſen Entwikklung.

---

13. In der Bildung der Menſchheit im allgemeinen kommt

derſelbe Gegenſaz vor. Viel Klügeln in der Pädagogik geht gewöhnlich einer großen Revolution vorher; iſt aber nur die negative Seite ihres Vorgefühls.

---

14. Natürliche Verſchiedenheit in der Art wie die beiden nothwendigen Momente in der Pädagogik, die nationale Richtung und die allgemeine, mit einander verbunden ſind, in verſchiedenen Zeiten und auch in verſchiedenen Regionen.

---

15. Wie hat die Pädagogik den Gegenſaz zu berükkſichtigen zwiſchen denen die das Ganze weiter bringen, und denen die in der Maſſe bleiben? Uebermaaß ariſtokratiſcher Grundſäze iſt hier offenbar wenn ſchon die Elementarbildung verſchieden eingerichtet wird; Uebermaaß demokratiſcher, wenn es keine Abſtufungen von Reizmitteln giebt.

---

16. Das Sein des Menſchen in einem Ganzen als bloß integrirender Theil iſt ein leibliches Sein; die Erziehung dazu iſt eine bloß phyſiſche, d. h. im ganzen Erziehung durch Gewöhnung. Dies iſt der allgemeinſte Begriff von phyſiſcher Erziehung.

---

17. Zuſammenhang der Sinne und der Glieder mit dem Charakter und den Leidenſchaften. Die erſte Stufe ſowol der Verſtandes- als der Charakterbildung iſt Sinnesbildung.

(18.) Das Ohr iſt der Sinn der Furcht. Eben daher die Wirkung der Muſik auf den Muth.

(19.) In der wiſſenſchaftlichen Erziehung liegt alles Zuſammenfaſſen der Dinge unter gegebene Gattungs- und Art-Begriffe auf der phyſiſchen Seite.

(20.) Diejenige Spontaneität welche über den Zuſtand des Ganzen hinausgeht, iſt die Genialität. Ihr Erwachen fällt

erſt in die lezte Erziehungsperiode, und es giebt für ſie nur eine Diſciplin.

(21.) Die Pädagogik muß ſich wol eigentlich beſonders an die Tugendlehre anſchließen. Hierüber ausführlicher in der Einleitung.

(22.) Die Wahrheit gehört offenbar überwiegend in die Sphäre der Darſtellung als ſolcher. Dort iſt ſie producirend; im Gebiete der Anſchauung iſt ſie nur Product.

(23.) Vor Zukunftslügen kann niemand ſtehen, weil die Kraft des Willens ſtoßweiſe geht. Nur ganz lederne Menſchen machen keine. Man muß alſo möglichſt wenig Verſprechungen fordern, und ſie nie mit einem Triumph acceptiren.

(24.) Auf der erſten Stufe muß das Kind ſeine Exiſtenz ganz in der Familie haben. Die Anſprüche aller anderen Sphären gehen nur durch die Familie auf das Kind. In der Kirche iſt dies anerkannt; es ſollte auch anderwärts ſo ſein. Jedes Heraustreten des Kindes aus der Familie iſt ein Uebergang, den man nicht zu früh machen kann.

(25.) Man muß jede Wirkung auf den Zögling zugleich als Action der ſittlichen Sphäre betrachten von der ſie ausgeht.

(26.) Die Erziehung für die freie Geſelligkeit, in ſo fern dieſe über die Grenzen des Staates hinausgeht (indirect auch die für die Wiſſenſchaft in demſelben Sinne), iſt die Bedingung des höheren Seins im Staate. — Die Erziehung für die Wiſſenſchaft, in ſo fern dieſe über die Grenzen des Kirchenglaubens hinausgeht (indirect auch die für die freie Geſelligkeit), iſt die Bedingung des höheren Seins in der Kirche.

(27.) Hat das höhere Sein in der Wiſſenſchaft und in der freien Geſelligkeit keine ſolche Baſis?

(28.) Eine allgemeingültige Pädagogik läuft auf eins hinaus mit dem idealen allgemeinen Staat, erklärt alles poſitive und hiſtoriſche für zufällig.

(29.) Die ſittlichen Ganzen erhalten ſich nicht nur, ſondern ſie ſteigen auch; und ſo verhalten ſich auch die einzelnen doppelt zu ihnen.

(30.) Man darf eine Familie nicht als eine bloße Erziehungsanſtalt anſehen. Alſo muß auch alles Handeln in ihr zugleich durch das Bewußtſein ihrer ganzen ſittlichen Lage beſtimmt ſein.

(31.) Familien ſind von Seiten des Geſchmakks den Künſten ungleich zugewendet. Dies wirkt auf den einzelnen aſſimilirend. Daher muß allgemeine Kunſterregung zum Grunde liegen. — Die allgemeine Kunſterregung muß eben deshalb bei allen Künſten welche ein Copiren geſtatten, auf das Produciren gerichtet ſein.

(32.) Ueber das materiell angeborene. Man kann die Frage unentſchieden laſſen.

(33.) Ueber das radicale Böſe. Es iſt nichts anderes als die poſitiv werdende Negation der Vernunft.

(34.) Das rechte Verhältniß zwiſchen beiden Endpunkten geht erſt daraus hervor daß es ſich umkehren läßt.

(35.) Was ſich für eine rein öffentliche Erziehung wie

die Platoniſche ſagen läßt iſt, daß wenn man die natürliche Differenz nur als angeboren annimmt, eine gemeine Familie ihren Kindern das höhere nicht bieten kann, und ſie alſo dafür ſchon auf der erſten Stufe verdorben werden.

(36.) Wie die Erziehung erſt auf alles gehen muß um die Qualitäten anzuprobiren, ſo auch auf alles um die Potenzen anzuprobiren. Mancher vornehme hat nur nicht manifeſtiren können wie ſehr er zum mechaniſchen neigt, weil ihm nie etwas mechaniſches iſt vorgeführt worden. Könige ſezen ſich wieder darüber hinweg und werden Schloſſer ꝛc.

(37.) Man muß ja nicht die Temperamente zu früh erkennen wollen; man hält oft Stimmungen dafür.

(38.) Die Philologie hat bei uns einen geſchichtlich begründeten Vorrang vor der Mathematik.

(39.) Es giebt eine Möglichkeit durch zeitige Bilinguität und Umgebung mit Fremden die Nationalität aufzuheben; aber es kann nur durch Willkühr beſtimmt werden.

(40.) Bei jeder Mittheilung zum Auffaſſen muß man bedenken daß die Phantaſie als individualiſirendes Vermögen in einer beſtändigen Production begriffen iſt, die man daher in das Intereſſe ziehen, oder hemmen muß. Daſſelbe gilt vom Sinn bei Aufgaben zur Production; er iſt im beſtändigen Auffaſſen begriffen. Zerſtreutheit iſt wol nur dies vom Gegenſtand der Production getrennte Auffaſſen.

(41.) Der allgemeine Theil kann von keinem anderen Schema ausgehen als von der Bildung der Receptivität und Spontaneität, ſowol der extenſiven als auch der potenziellen oder humaniſirenden.

(42.) Böſe, gemein, edel. Ob ſich das böſe auch aus dem edeln unmittelbar entwikkelt, und unter welchen Bedingungen?

(43.) Grunderklärung. Erhöhung des Lebens nach menſchlichem Typus. Das meiſte kommt dem Menſchen doch immer chaotiſch.

(44.) In Ausbildung des Sinnes Zuſammenſein von Nothwendigkeit und Freiheit.

(45.) Zur Entwikklung der Nationalität darf nichts beſonders geſchehen wenn ſie in der alten Generation da iſt, außer in ſo fern fremdartiger Einfluß abgewehrt werden müßte.

(46.) Die Hauptſache bleibt alſo Beſchleunigung des Proceſſes, aber als wahren von innen herausgehenden Proceſſes.

(47.) Iſt ein Unterſchied zwiſchen directer Erziehung, d. h. dem was ausdrükklich geſchieht um in ihnen etwas zu ſezen, und indirecter, dem was mit Rükkſicht auf ſie beſonders modificirt wird?

(48.) Iſt ein Unterſchied zwiſchen phyſiſcher Erziehung und geiſtiger? Fällt er mit dem obigen zuſammen, d. h. kann etwas anderes als der Organismus erzogen werden? Muß man nicht alles was die Geſinnung betrifft chaotiſch aus dem Leben hervorgehen laſſen?

(49.) Wie bringt man das zuſammen, die Jugend auf einen beſſeren Weg führen als wo die Alten ſind, und ſie doch die Achtung vor den Alten nicht verlieren laſſen?

(50.) Der Unterricht muß beredt ſein, das Leben geſprächig, die Erziehung ſo wortkarg als möglich.

(51.) Darf im Erziehen etwas die Form haben, ihnen als unverſtandenes zu erſcheinen, wie im Leben? iſt dieſes das worauf die Anerkennung der Fähigkeit zu einer höheren Stufe beruht?

(52.) Ob man verhüten muß daß das heterogene ihnen gar nicht komme? Der Begriff der Unſchuld iſt auf alle Theile anwendbar. — Wenn der Tact recht rein gebildet iſt, wird es keine Gefahr haben. — Die Liebe iſt eigentlich überall das Präſervativ gegen alles böſe.

(53.) Schwierigkeit im Fortſchreiten die Rechte des extenſiven und intenſiven gegen einander zu meſſen. Je mehr ſimplificirt und je mehr die Aufgabe eine beſondere iſt: deſto mehr kann man auf das intenſive dringen. Je zuſammengeſezter und je mehr ſie eine allgemeine iſt: deſto weniger.

Giebt es nicht viele Fälle wobei man eben deshalb beides verbinden muß, einfache Aufgabe und zuſammengeſezte? z. E. Zeichenunterricht.

(54.) Iſt nicht alles von Seiten der Receptivität angeſehen ein unendliches, und alſo nicht zu erſchöpfen ehe man weiter geht?

(55.) Alles was als beſtimmte Aufgabe hingeſtellt wird, muß vollkommen gelöſt ſein ehe man weiter geht.

(56.) Kein Act iſt bloße Receptivität oder bloße Spontaneität; aber jeder iſt überwiegend das eine. Dringt man nun bloß auf receptives: ſo wird entweder die Spontaneität unterdrükkt, oder es bildet ſich eine falſche und dem Act unangemeſſene hinein. Alſo muß überall auch ein Gleichgewicht geſucht werden.

Kann man daſſelbe auch von der Spontaneität ſagen?

(57.) Allgemein iſt die Beziehung der Erziehung auf das chaotiſche Leben. Was in demſelben gar nicht liegt, gehört auch nicht in die Erziehung. Doppelte Richtung dieſer Beziehung. Der Grundſaz des Hütens iſt in allen Stufen und Beziehungen derſelbe. Bei dem was ſchon abgemacht iſt durch die Erziehung, iſt es nicht nöthig; bei dem was noch nicht aufgenommen werden kann, auch nicht. In der Mitte unterſcheide man das unſchöne und unrichtige, die Wirkung durch Gewohnheit von der durch Reiz.

(58.) Zum Reiz kommt noch hinzu als Hemmung Gewalt und Rohheit.

(59.) Im Gebiet des unrichtigen fallen die Punkte wo die Behütung anfangen müßte und wo ſie aufhören kann, ſo nahe an einander als man will.

(60.) Wo unſchönes iſt, da iſt auch die Frage von Unſchuld. Auch hier eine Zeit vor der Behütung.

(61.) Ob die Behütung noch nothwendig ſein kann wenn der Gegenſaz zur Sprache gekommen? Nach Maaßgabe der Gewalt des Reizes. (Keuſchheit und Gerechtigkeit.)

(62.) Keine Behütung darf die Entwikklung der Selbſtändigkeit hemmen.

(63.) Das Hüten nimmt ab vom Einbetten und Einwikkeln an, je mehr die Selbſtändigkeit zunimmt; es tritt wieder ein bei jeder neuen Lebensfunction. Maaß, Nicht deshalb die nothwendige Entwikklung der Thatkraft zurükkhalten, z. E. nicht von der Schule entfernen. Daher bei Knaben weniger anwendbar als bei Mädchen; bei melancholiſchen und ſanguiniſchen nothwendiger als bei den anderen. Es muß für jedes ein Heiligthum geben. Daher die geſunde Neigung zum Ideal.

(64.) Ueber die Grenze zwiſchen Erziehung und Leben. In ſofern muß die Erziehung Ergänzung ſein oder Verſtärkung. Zu verſchiedenen Zeiten manches mehr dem Leben überlaſſen. Erziehung iſt Correctiv des Verhältniſſes. Ueberall kommt das Bewußtſein durch die Erziehung.

(65.) Iſt wo ein unſchönes entwikkelt, ſo iſt in Bezug auf die Erkenntniß die Behütung überflüſſig, in Bezug auf den Reiz deſto nothwendiger.

(66.) Ueber die Gleichmäßigkeit der Erziehung. Thorheit, daß jeder eine für ſich beſonders haben will; Zeichen von Mangel an public Spirit.

(67.) Vom Gefühl des mangelnden gehen alle Verbeſſerungen aus. Nur diejenigen ſind echt welche ſchnell populär werden, z. E. unſere gymnaſtiſchen und muſikaliſchen.

(68.) Die Erziehung bringt Ordnung. Dahin gehört auch das richtige Verhältniß des allgemeinen zum beſonderen, und daß das Bewußtſein erregt werde daß man mit jenem zugleich auch dieſes habe.

Mit der Ordnnng hängt unmittelbar das Bewußtſein zuſammen. Soll man überall auf ein Maximum von Bewußtſein ſehen? Es ſcheint als ob es ſonſt nicht lohne eine Erziehung zu haben.

(69.) Von da aus, daß alles worin das Gefühl dominirt, alſo auch alles ſittliche zurüktritt in der eigentlichen Erziehung, ein neuer Fortſchritt in der Erklärung derſelben. Wie

eigentlich Erziehung und Leben ſich durchdringen. Alles was aus dem reinen Gefühl geſchieht, gehört dem lezten an. Dies wird nun auf indirecte Weiſe in das Gebiet der Pädagogik gehören, um zu bezeichnen daß darin nichts techniſches ſein darf. Alles der Art iſt als reine Action der handelnden Sphäre anzuſehen. *)

(70.) Alles gute was der Zögling leiſtet, muß man zu einer Baſis machen worauf man Forderungen gründet.

(71.) Die Erziehung iſt entweder Entwikklung, in ſo fern ſie das natürliche Verhältniß von Receptivität und Spontaneität ungeſtört läßt; oder Heilung, in ſo fern ſie es ändert. Muß nicht in der Realität beides überall eines ſein?

(72.) Die Erziehung ſezt den Menſchen in die Welt in ſo fern ſie die Welt in ihn hineinſezt; und ſie macht ihn die Welt geſtalten in ſo fern ſie ihn durch die Welt läßt geſtaltet werden.

(73.) Unterſchied der phyſiſchen und intellectuellen Erziehung auf die Spize geſtellt.

(74.) Jeder Menſch iſt einigen Objecten ſowol auf Seite der Receptivität als der Spontaneität näher verwandt, und dies iſt das zweite conſtitutive Element der Eigenthümlichkeit. Specifiſcher Sinn und Talent.

---

*) Vergl. St. 12, S. 605.

(75.) In wiefern ſind extenſive und intenſive Fortſchreitung verſchieden? Realiter nicht getrennt, aber techniſch.

(76.) Das Geſez des extenſiven, in wie fern die Erziehung geſondert iſt vom chaotiſchen, kann nur auf die drei Punkte gehen, Ordnung, Zuſammenhang, und Bewußtſein.

(77.) Ob das Geſez daß eines erſt vollendet ſein müſſe ehe man zum anderen geht, auf alles paßt? Ob nicht im Gebiete der Receptivität und Spontaneität Einzelnes und Totalität ſich entgegengeſezt gegen einander verhalten. Alsdann müßte gar nichts unverſtandenes vorkommen auf der receptiven Seite, und nichts ſchülerhaftes auf der ſpontaneen.

(78.) Zwei entgegengeſezte Maximen. Es ſcheint daß man ſie beide verbinden muß. Aber reine Erziehung hat man nur da wo die eine waltet. Vielleicht deshalb Mathematik ein ſo vorzügliches Schema der reinen Erziehung. *)

(79.) Erziehung des Kindes, wobei die Geſchlechtsdifferenz ſich am meiſten verliert und die einzelnen Zwekke heraustreten. Erziehung des Knaben, wo die Geſchlechtsdifferenz ſehr heraustritt, alſo eine doppelte Behandlung ein; die Zwekke treten auseinander, aber die Familie dominirt und die Bildung iſt elementariſch; geht bis zum vierzehnten Jahre vom fünften. Die Bildung iſt potenzirt, aber noch nicht techniſch.

(80.) Wie früh kann man anfangen am Sprechenlernen mit zu künſteln? Erſte unvollkommene Production mancher

*) Vergl. St. 21, S. 624.

Buchſtaben iſt nicht zu hindern. Nur muß man das Ohr daran üben.

(81.) Das Ohr bildet ſich am allerſchnellſten. Anfangs kein Geräuſch einen Eindrukk: wie bald den genaueſten objectiven und den ſtärkſten ſubjectiven! Lezteres zum Theil mit daher, weil der Ton am leichteſten perſonificirt wird; daher auch wol das Ohr Sinn der Furcht.

(82.) Erſt wenn die Kinder ſprechen können, kann man anfangen ſie die Sprachelemente unterſcheiden zu lehren.

(83.) Man ſoll die Kinder lokken, aber nicht durch Kuchen: lieber durch etwas glänzendes oder ſonſt.

(84.) Man muß ſich von Anfang an überzeugen von der großen Ohnmacht des Verbotes unter jeder Geſtalt.

(85.) Ueber die Blödigkeit der Kinder und ihre Relation zur Selbſtändigkeit.

(86.) Die Sprache muß überall als reines Medium der Wahrheit heilig gehalten werden.

(87.) Die Augenluſt kann den Uebergang bilden zur Receptivität.

(88.) Das Princip aller Verkehrtheit iſt, wenn man etwas gegen ſeinen Zwekk gebraucht.

(89.) In ſo fern ein Zweig im anderen ſeine Haltung hat, wird doch der eine nur als Mittel zu jenem anderen betrieben. Es muß alſo ein gemeinſchaftliches Reſultat geben, auf welches alle gleichen Einfluß haben.

(90.) Die Privaterziehung wird weit mehr Einſeitigkeiten zum Reſultat haben als die öffentliche. Das gemeinſame Leben iſt ein ſolches Reſultat; die gemeinſame Neigung iſt auf das Ganze gerichtet.

(91.) Auf irgend eine Weiſe kann überall zum Bewußtſein kommen daß die verſchiedenen Zweige für einander Stoff und Form ſind.

V.

Auszüge

aus den Vorleſungen im Winterſemeſter 18$\frac{20}{21}$.

Angefangen den 23. October 1820. Geſchloſſen den 28. März 1821.

Phyſiſche Vorausſezung.

Hierüber ſind die Anſichten ſehr verſchieden; und doch hängt die Geſtaltung unſerer Theorie davon ab. Unſer ganzes Denken in wie fern es ſich auf die gegebene Welt bezieht, unſer reales Denken, iſt durchaus an den Gegenſaz des allgemeinen und beſonderen gebunden *); was darüber hinaus liegt, weiſen wir auch über die gegebene Welt hinaus. Die Idee der Gottheit iſt über dieſen Gegenſaz erhaben; darum iſt ſie auch kein Theil der Welt. Die Vorſtellung von der bloßen Materie iſt eben ſo außer jenem Gegenſaz geſezt; darum ſind wir auch darüber einig, daß die bloße Materie in der Welt nicht zu finden. Die Vollkommenheit unſeres Denkens wird dadurch gemeſſen, wie vollkommen jener Gegenſaz darin hervortritt. Die animaliſche, vegetabiliſche Welt wird ſtets unter Klaſſen und Gattungen gebracht, und auch im Gebiete des todten ſtarren tritt der Gegenſaz unverkennbar hervor. Wie ſteht es nun in dieſer Beziehung um den Menſchen, als Erſcheinung angeſehen? Jeder iſt ein Menſch, dies das allgemeine; aber zwiſchen dieſem allgemeinen und dem beſonderen daß jeder ein einzelner iſt, liegt eine Menge von Abſtufungen. Dieſe wollen wir hier in der Kürze überblikken **). — Die Anthropologie hat eine beſtimmte Zahl Racen unterſchieden, und wenn gleich nicht allgemein entſchieden iſt ob ſie nicht alle von Einem Stammvater herrühren: ſo läugnet man doch daß der Menſch

*) Vergl. Schleierm. Dialektik, S. 202. Anm. ***)

**) Vergl. Schleierm. Syſt. d. Sittenlehre, S. 161. §. 192 fg.

durch Kunſt aus einer Klaſſe in die andere verſezt werden könne. Unbeſchadet der allgemeinen Identität iſt alſo hier in den Racen etwas beſonderes geſezt. In jeder Race unterſcheiden wir wieder Völkerſchaften, ein ſchon geringerer Unterſchied, aber dem geübten Auge nicht entgehend. Auch hier keine Kunſt gegen die Natur. Von den verſchiedenen Stämmen daſſelbige, und ebenſo, wenn auch in geringerem Grade, von den Familien. In der Familie ſind die Glieder die einzelnen. So machen wir den Sprung auf den einzelnen. In jedem einzelnen ſind, in ſo fern er einer Familie, einem Stamm, einer Völkerſchaft, einer Race angehört, alle dieſe Differenzen vereint. Sind nun die einzelnen auch nur Einer Familie völlig identiſch, wenn wir ſie auf dem Punkt der Geburt betrachten; oder ſollte nicht in jedem auch eine Eigenthümlichkeit ſein, die ſein Weſen ausmacht? Nach der Analogie muß es ſo ſein. Die menſchliche Natur in ihrem Verhältniß zur Erde mannigfach beſtimmbar, hat ihre Hauptbeſtimmungen in den verſchiedenen Racen ausgeprägt; auch die Völkerſchaft iſt ein einer verſchiedenen Beſtimmbarkeit fähiges Ganze; ſo iſt jeder einzelne wiederum beſtimmbar. Die dadurch in den einzelnen entſtandenen Differenzen in ihrer Geſammtheit bilden die Volksthümlichkeit und dienen dazu das eigenthümliche Leben des Volkes zur Erſcheinung zu bringen. Die eigenthümlichen Verſchiedenheiten ſind nothwendig und ſchon in der Natur angelegt. So iſt jeder einzelne an und für ſich ſelbſt ein eigenthümliches Weſen und tritt als ſolches in die Erſcheinung. Die Eigenthümlichkeit gehört zu den Differenzen welche den Menſchen am beſtimmteſten von den Weſen niederer Ordnungen unterſcheiden. Pflanzen derſelben Gattung haben zwar auch Verſchiedenheit, aber dieſe waren gewiß nicht im Keime angelegt; daſſelbe gilt von den Thieren. Der Menſch hingegen iſt nicht verſchieden von anderen Menſchen durch bloße Einwirkungen von außen. Die phyſiſche Vorausſezung alſo von der wir ausgehen wäre dieſe, daß allerdings jeder Menſch ſo wie er in die Erſcheinung tritt ein eigenthümlicher iſt; aber nur in wie fern die Individualität

mit der Identität zuſammen beſteht, darf man dies aufſtellen. Keinesweges beſteht die Eigenthümlichkeit darin, daß ſie zur allgemeinen menſchlichen Natur hinzukommen: ſo angeſehen wäre ſie ein Auswuchs; auch nicht darin, daß dem einzelnen dieſes oder jenes fehle: ſo angeſehen wäre ſie eine Unvollkommenheit. Sie iſt nur ein verſchiedenes Verhalten deſſen zu einander was die allgemeine menſchliche Natur conſtituirt, nur eine Modification des unendlichen Reichthums der menſchlichen Natur. — Fragen wir, was dies für ein verſchiedenes Verhalten ſein könne: ſo werden wir vorläufig zweierlei unterſcheiden. Auf der einen Seite beſteht die menſchliche Natur aus einer Mannigfaltigkeit von Functionen, leiblichen und geiſtigen. Dieſe können ſich nun quantitativ verſchieden verhalten, die einen ſtärker die anderen ſchwächer. Aber auch eine qualitative Verſchiedenheit kann ſtattfinden. Nämlich jeder Menſch ſchreitet in ſeiner Entwikklung fort; er wird was er werden ſoll von einem unvollkommenen Anfang bis zur relativen Vollendung in der Zeit. Dieſes Fortſchreiten hat einen Exponenten *), der die Kraft bezeichnet die dem einzelnen einwohnt. Nun iſt es denkbar, daß dieſe nicht eine und dieſelbe in allen Menſchen iſt, ſondern daß einige überhaupt nur einen geringeren Punkt erreichen, andere einen höheren. Dies iſt kein quantitativer Unterſchied im vorigen Sinne; ſondern ſteigern wir es bis zu einem gewiſſen Maximum: ſo werden dadurch verſchiedene Potenzen der menſchlichen Natur dargeſtellt; und dies war bei dem zuerſt angegebenen nicht der Fall. Alſo Weſen höherer Art, Weſen niederer Art. **) Dieſe Unterſchiede laſſen ſich in der Praxis nicht läugnen und weder durch Erziehung noch durch äußere Umſtände überhaupt hinwegſchaffen. Auch

---

*) Vergl. Schleierm. Syſt. d. Sittenl. S. 343. 44.

**) Vergl. Platon. de republica, lib. III. 415. ἐστὲ μὲν γὰρ δὴ πάντες οἱ ἐν τῇ πόλει ἀδελφοί· — ἀλλ' ὁ θεὸς πλάττων, ὅσοι μὲν ὑμῶν ἱκανοὶ ἄρχειν, χρυσὸν ἐν τῇ γενέσει συνέμιξεν αὐτοῖς, διὸ τιμιώτατοι εἰσίν· ὅσοι δ' ἐπίκουροι, ἄργυρον· σίδηρον δὲ καὶ χαλκὸν τοῖς τε γεωργοῖς καὶ τοῖς ἄλλοις δημιουργοῖς.

dieſe Differenz zeigt den Reichthum der menſchlichen Natur, das Minimum in der urſprünglichen Natur, und das Maximum zu dem ſie ſich erheben kann. Verſuchen wir nun eine

Beſtimmung der Eigenthümlichkeit

zu geben *). Es iſt hiebei die Pſychologie, Anthropologie, vorauszuſezen. Da aber noch kein Syſtem dieſer Wiſſenſchaft klaſſiſch geworden, wir auch unmöglich eine ganze Pſychologie ſogleich machen können: ſo wollen wir nur inſtinctartig diejenigen Hauptpunkte hervorheben welche auf unſere Frage die unmittelbarſte Beziehung haben. Erſtens. Auch in dem einzelnen Menſchen finden wir den Gegenſaz des allgemeinen und beſonderen. Der einzelne entſteht als ein beſonderer aus dem allgemeinen. Das einzelne Weſen entſteht durch den Act der Zeugung; in dieſem iſt eine urſprüngliche Differenz aufgehoben. Aber die Erzeugung iſt nie der Willkühr eines oder beider Theile unterworfen; alſo liegt ſie jenſeit des Willens. Die Zeugung iſt nur eine beſondere Veranlaſſung, in ihr iſt die reproducirende Kraft der Gattung, wodurch das einzelne Weſen hervorgebracht wird **); aus dieſem allgemeinen geht der

---

*) Vergl. Schleierm. Syſt. d. Sittenl. S. 93. §. 130. Da alles ſittlich für ſich zu ſezende als einzelnes zugleich auch begriffsmäßig von allem andern einzelnen verſchieden ſein muß: ſo müſſen auch die einzelnen Menſchen urſprünglich begriffsmäßig von einander verſchieden ſein, d. h. jeder muß ein eigenthümlicher ſein. — Begriffsmäßig, d. h. nicht nur, weil ſie in Raum und Zeit andere ſind, ſondern ſo, daß die Einheit, aus welcher das im Raum und in der Zeit geſezte ſich entwikkelt, verſchieden iſt. Urſprünglich, d. h. ſo, daß dieſe Verſchiedenheit nicht etwa nur geworden durch das Zuſammenſein mit verſchiedenem, ſondern innerlich geſezt. Vergl. Schleierm. Kritik der bisherigen Sittenlehre, S. 59. 65 fg.; Monologe, S. 366 fg. (Geſammtausgabe.) In unbeſtimmter Mitte ſchwebend erhalten ſich die meiſten, und zeigen zwar wirklich alle Beſtandtheile der Menſchheit; aber wie das Geſtein, dem Ruhe nicht ward noch Raum zur eigenthümlichen Geſtaltung ſich zu kryſtalliſiren, nur als rohe Maſſe erſcheint: ſo alle die, welche den Gedanken der Eigenthümlichkeit des Einzelweſens nicht gefaßt.

**) Vergl. Schleierm. Syſt. d. Sittenl. S. 260. d. An den Act der Geſchlechts-Vereinigung iſt zugleich die Fortpflanzung der Gat-

beſondere hervor, beſtimmbar durch jede Einwirkung der menſchlichen und äußeren Natur. Aber ein einzelnes Weſen iſt der Menſch nur als ein Agens; und dies conſtituirt eine der vorigen entgegengeſezte Seite. Durch das allgemeine iſt der Menſch entſtanden, beſtimmt; aber er ſteht in beſtimmender Rükkwirkung auf das was auf ihn beſtimmend einwirkt. Dies iſt der Gegenſaz den man durch die Ausdrükke Receptivität und Spontaneität bezeichnet. In jedem Augenblikk des menſchlichen Lebens iſt beides zuſammen, weil beides zuſammen das menſchliche Leben conſtituirt. Nichts iſt einerſeits reine Einwirkung auf den Menſchen, ſo daß er ſich nur leidend verhielte; denn ein ſolcher Zuſtand wäre außerhalb des Lebens: ſondern jede Einwirkung iſt mit einer Gegenwirkung oder Mitwirkung verbunden. Aber andererſeits iſt die freieſte eigenſte That des Menſchen eben ſo gebunden an das andere Glied des Gegenſazes. Ja auch in den Fällen wo wir weder eine beſtimmte Thätigkeit des Menſchen noch die auf ihn einwirkende Thätigkeit anderer, oder Einwirkungen äußerer Umſtände nachweiſen können, bei dem was ſo frei erſcheint daß ſich der Menſch dieſe Freiheit kaum als ſein Eigenthum denken kann, wie jede plözliche Zuſammenſtellung von Gedanken dafür ein Beiſpiel iſt, ſind die beiden Glieder des Gegenſazes gebunden. *) Der Gegenſaz iſt nur in der Abſtraction, in der Wirklichkeit hingegen iſt beides ineinander. Nun iſt aber in Beziehung auf dieſen Gegenſaz in der menſchlichen Natur ein verſchiedenes Verhältniß angelegt. Bei manchen ſtehen die Endpunkte auseinander; je größer die Wechſelwirkung iſt, deſto reicher iſt das Leben; ſonſt iſt es arm. Je ärmer aber das Leben iſt, deſto weniger Differenzen. **) Schon hierin liegt ein unendlicher Reichthum von Verſchiedenheiten unter den Menſchen, und die

---

tung geknüpft. Ganz natürlich; denn in dieſem Act iſt zugleich die Differenz aufgehoben. Die Gattung aber exiſtirt in der Indifferenz; ſie exiſtirt aber zugleich nur in der Reproduction, alſo iſt die Aufhebung der Differenz zugleich die Reproduction.

*) Vergl. Schleierm. a. a. O. S. 110. §. 152.

**) a. a. O. S. 116. §. 156.

größte Mannigfaltigkeit der Eigenthümlichkeiten faſſen wir zuſammen unter dieſen richtig verſtandenen Gegenſaz des Uebergewichts von einem dieſer Factoren über den anderen. Zweitens. Der andere Hauptpunkt iſt dieſer. Das menſchliche Leben iſt in ſeiner Erſcheinung an ſich, und in ſo fern es Gegenſtand der Erziehung iſt, ein zeitliches und ſucceſſives. Die Einheit der inneren lebendigen Kraft offenbart ſich immer nur in einer Succeſſion von Aeußerungen. Dieſe Succeſſion kann ſehr verſchieden ſein, gleichförmig und ungleichförmig. Wir wollen dies mit dem vorigen in Verbindung bringen. Wenn wir den einzelnen anſehen als Identität des allgemeinen und beſonderen: ſo iſt dieſe auch in jeder Lebensäußerung und in jedem Lebensmoment, z. B. im Denken Vorſtellen Erkennen; das vorgeſtellte kann von dem beſonderen ins allgemeine geſteigert, vom allgemeinen ins beſondere zuſammengezogen werden. Gehen wir nun davon aus, daß in jedem Moment jene Identität ſtattfindet in beſonderer Wechſelwirkung; nehmen wir hinzu, daß ein Moment auf den anderen folgt: ſo gewinnen wir eine Differenz in der Succeſſion der Momente. Sie kann ungleichförmig ſein je nachdem das allgemeine oder beſondere vorwaltet; ſie kann aber auch gleichförmig ſein je nachdem in dem einzelnen Moment beides gleichförmig iſt. Die erſteren ſind die fruchtbarſten, leztere die gewöhnlichſten. Aus beiden iſt das Leben zuſammengeſezt. Aber jedes Leben kann nun auch ein verſchiedenes Verhältniß dieſer Differenzen haben. Wie weſentlich die daraus hervorgehenden Differenzen ſind, wird klarer werden wenn wir auf die Temperamente hindeuten. Dieſe ſtehen in unmittelbarer Beziehung zu der Wechſelwirkung von Receptivität und Spontaneität, und zu der Verſchiedenheit der Succeſſion der Momente. Die gewöhnliche Terminologie iſt hier mangelhaft. Sie müſſen ſich in ihrer Quadruplicität paaren um einander gegenüber zu treten. Bei dem phlegmatiſchen und ſanguiniſchen Temperament, den anderen gegenüber geſtellt, iſt die Gleichförmigkeit der Succeſſion vorherrſchend; bei dem melancholiſchen und choleriſchen denken wir uns die

größte Differenz der Momente. Beim choleriſchen Menſchen kann ein Eindrukk, der ganz etwas beſonderes iſt, ein ganz allgemeines werden; auf entgegengeſezte Art daſſelbe beim melancholiſchen. In Beziehung auf Receptivität und Spontaneität verbinden ſich die Temperamente auf entgegengeſezte Weiſe. Das phlegmatiſche und choleriſche Temperament haben die überwiegende Spontaneität: denn der phlegmatiſche wird nicht leicht durch einen Eindrukk in einer begonnenen Thätigkeit geſtört; und choleriſch iſt ein ſolcher in welchem ein jeder Moment der aus einem beſonderen ein allgemeines geworden iſt, in die Thätigkeit ausgeht, ſich aber nicht im Inneren abſchließt wie beim melancholiſchen und ſanguiniſchen. In dieſen beiden iſt ein Uebergewicht der Receptivität; ſie unterwerfen ſich jedem Eindrukk. Dieſe Combinationen der Gegenſäze ſind allgemeine Typen für die beſonderen Erſcheinungen des menſchlichen Lebens, worunter wir dieſe ſubſumiren; es ſind allgemeine Oerter für die Verſchiedenheiten der Menſchen, dieſe aber nicht ſelbſt. Drittens. *) So wie die Totalität in der der Menſch lebt ein mannigfaltiges iſt, ſo muß dieſe auch auf ihn als ein mannigfaltiges einwirken; und in ſo fern ſich ſeine Thätigkeit auf dieſe Mannigfaltigkeit bezieht, muß auch ſie mannigfaltig werden. Empfänglichkeit und freie Thätigkeit geſtalten ſich als mannigfaltiges in ihrer Beziehung auf ein mannigfaltiges äußere. Es ſind dem Menſchen Werkzeuge angebildet, vermittelſt deren er die mannigfaltigen Einwirkungen aufnehmen und mannigfaltig ſelbſtthätig ſich erweiſen kann. Die Werkzeuge der Receptivität ſtehen im organiſchen Zuſammenhange, ſie bilden einen Organismus; daſſelbige gilt von der Spontaneität. Denn Organismus ſezen wir da wo eine innere Einheit iſt die mit dem äußeren in mannigfaltige Beziehung tritt. So hat jedes Leben, alſo auch das menſchliche Leben als das reichſte,

---

*) Vergl. Schleierm. Syſt. d. Sittenl., Abſchnitte über das ſymboliſirende und organiſirende Handeln, S. 88. §. 124 f.; S. 103. §. 145 f.; S. 172. §. 198 f. Dialektik, S. 150. §. 214. und §. 260. mit den Anmerkungen.

einen zwiefachen Organiſmus der Receptivität und Spontaneität, die ſich in einander verzweigen, mannigfaltig in einander eingreifen und dadurch die Einheit des Lebens darſtellen. Dieſer zwiefache Organiſmus *) iſt bei allen Menſchen derſelbe, weil die Beziehungen des Menſchen auf die Welt überall dieſelben ſind. Aber in ſo fern er ſelbſt an ſich ein mannigfaltig zuſammengeſezter iſt, giebt es wieder Verhältniſſe zwiſchen ſeinen einzelnen Theilen und dem mannigfaltigen in der Totalität; und eben dieſe Verhältniſſe können unendlich verſchieden ſein. Bei keinem einzelnen Menſchen kann aber irgendwie das Verhältniß des Organiſmus zur Totalität gleich Null werden; es würde ſonſt eine Verſtümmelung vorauszuſezen ſein. Der Reichthum in dieſen Verhältniſſen iſt eine neue Quelle der perſönlichen Eigenthümlichkeit. Es iſt jedoch nicht möglich dieſe verſchiedenen möglichen Verhältniſſe unter beſtimmte Gegenſäze zu bringen, weil der menſchliche Organiſmus überaus mannigfaltig zuſammengeſezt iſt. Wir ſind nicht im Stande die Formel aufzufinden um die Gegenſäze zu conſtruiren; und könnten wir es auch, ſo würde doch die Anzahl der Gegenſäze zu groß ſein um allgemeine Grundſäze für die pädagogiſche Einwirkung auf dieſe Gegenſäze zu baſiren. Wir ſind hier an der Quelle einer Mannigfaltigkeit, die wir gleich urſprünglich als eine ſolche auffaſſen müſſen die dem Begriff entgeht, und wo nur die unmittelbare Anſchauung das rechte treffen kann. — Wollen wir das Vorherrſchen eines einzelnen Zweiges im Organiſmus der Receptivität bezeichnen: ſo pflegen wir dies eine Anlage im Menſchen zu nennen; das vorherrſchende im Organiſmus der Spontaneität nennen wir da-

*) Schleiermacher handelt im Syſtem der Sittenlehre oft von einem zwiefachen Organiſmus, dem pſychiſchen und leiblichen. Es leuchtet ein, daß der hier genannte zwiefache Organiſmus ſich ſowol auf die leibliche als pſychiſche Seite des Lebens bezieht, alſo jenem Organiſmus gegenübertritt. Wir erhalten ſo die nothwendigen vier Glieder dieſes Gegenſazes. Vergl. Schl. Dialektik. 245. Anm. *) Vorleſung 1818. beſond. S. 246 u. 247.

gegen das Talent, wenn es auch nur ein Keim noch iſt. Die perſönliche Eigenthümlichkeit eines Menſchen beſtimmt ſich aus der Mannigfaltigkeit der Verbindung des Daſeins und Mangels der verſchiedenen Anlagen und Talente. Sie ſelbſt die Eigenthümlichkeit muß immer erſt erkannt ſein ehe man pädagogiſch in Bezug auf ſie wirken kann; und deshalb iſt es nicht genug die allgemeinen Verfahrungsregeln aufzuſtellen, die Eigenthümlichkeit zu behandeln; ſondern es iſt auch Aufgabe der Pädagogik, zu lehren wie man ſie erkenne. Nur in ſehr verſchiedener Succeſſion treten die Anlagen und Talente hervor. Es kann demnach die Eigenthümlichkeit des Menſchen auch erſt allmählig erkannt werden. Da aber der einzelne Menſch, wenn gleich er als Einheit gedacht immer zugleich empfänglich und freithätig iſt, in jedem Moment als ſelbſtthätig erſcheint und als freithätig auch in den überwiegend durch äußere Eindrükke beſtimmten Lebensmomenten hervortritt: ſo wird nicht allein ſeine Eigenthümlichkeit ganz und durchaus dieſe ſeine Freithätigkeit beſtimmen, ſondern auch aus ihr wieder erkannt werden können. Somit wird in jeder Lebensäußerung die Eigenthümlichkeit ſich offenbaren; und je mehr man die innere Freithätigkeit des Menſchen erkannt hat, deſto leichter wird man auch berechnen können wie er ſich zu allen Eindrükken von außen verhalten werde; die Freithätigkeit des Menſchen wird ſtets ein gleiches Verhältniß darſtellen. — Wiewol nun die Differenz der Temperamente und die Differenz der Anlagen und Talente die Hauptmomente der Eigenthümlichkeit ſind: ſo ſind ſie doch ſelbſt von einander unabhängig; und man kann nicht ſagen, ein gewiſſes Temperament ſeze gewiſſe Talente voraus, oder umgekehrt. Wenn wir jeden einzelnen mit denen zuſammenſtellen die ihm am ähnlichſten ſind in Rükſicht des Temperaments: ſo wird er ſich von denſelbigen durch eine eigenthümliche Miſchung der Talente und Anlagen unterſcheiden; umgekehrt werden ſich Menſchen von ähnlichen Talenten und Anlagen durch eigenthümliche Temperamente unterſcheiden. Weiter führt uns dieſe Unterſuchung nicht. Wir werden alſo

jeden Gegenſtand der Erziehung in dieſer Hinſicht ins Auge faſſen müſſen, und die Richtigkeit der Erziehung wird von der richtigen Erkenntniß der Eigenthümlichkeit abhängen.

Indem wir nun im Begriff ſtehen zu der anderen Frage, Was ſoll die Erziehung aus dem Menſchen machen, überzugehen, leuchtet es wol ein daß wir bei dieſer zweiten immer die erſte werden zu berükkſichtigen haben; ebenſo, daß ſehr viel darauf ankommt ob man den Menſchen als für ſich oder als organiſches Glied einer Geſammtheit betrachtet. Wenn wir den Menſchen rein für ſich betrachten und behandeln wollen: ſo müſſen wir ſagen, jede entſchiedene Einſeitigkeit könne zu einem Extrem führen welches die ganze Harmonie der Natur und die Geſundheit des einzelnen zerſtört. In Bezug auf die Temperamente iſt dies klar. Das Extrem jedes Temperaments iſt Wahnſinn. Aber ebenſo iſt nicht zu läugnen daß eine einſeitige Richtung der Talente den Menſchen unvollkommen macht: es entſteht daraus die Monſtroſität. Behandeln wir nun den Menſchen um ſeiner ſelbſt willen: ſo werden wir jede Einſeitigkeit ſobald ſie ſich zu erkennen giebt in Schranken zu halten haben, damit ſie ſich nicht ausbilde oder wol gar zu dem Extrem ſich ſteigere. — Auf der andern Seite aber iſt offenbar daß jeder Menſch ein Glied einer beſtimmten menſchlichen Geſellſchaft iſt, in der er gewiſſe Verrichtungen überwiegend zu übernehmen hat. Sehen wir dieſe Verrichtungen an als für das Ganze geſchehend: ſo müſſen wir ſagen, ſie werden deſto vollkommener ſein wenn der einzelne ſich ganz ihnen hingiebt. In dieſer Beziehung müßte man die Einſeitigkeit recht ausarbeiten. Und es gilt dies ſowol in Rükkſicht der Temperamente als auch der Talente und Anlagen. Für eine von beiden Verfahrungsarten würden wir uns entſcheiden müſſen, wenn es uns nicht gelingen könnte den Gegenſaz zu temperiren und ſo beide entgegengeſezte und einſeitige Methoden auszugleichen.

Das ethiſche Ziel.

Alles weitere Fortſchreiten hängt nun ab von der Frage, Was ſoll die Erziehung aus dem Menſchen machen? Dieſe Frage betrifft den Endpunkt der Erziehung, ſowie die vorige den Anfangspunkt. Wie das Suchen nach dem Anfangspunkt der Erziehung, wie nämlich der Menſch uns gegeben werde, die ganze Anthropologie, Pſychologie und Phyſiologie, vorausſezte: ſo fordert uns dieſe zweite Frage die ganze Ethik ab. Hier aber iſt die Differenz der Anſichten noch viel bedeutender als dort; und doch können wir uns keine beſondere Ethik conſtruiren. Wir haben aber ein Hülfsmittel der Sache eine ganz andere Wendung zu geben.

Statt die Frage allgemein zu beantworten, wollen wir ſie lieber in einer beſtimmten Beziehung auffaſſen. Wenn die Erziehung des Menſchen vollendet iſt, müſſen wir ihn doch irgend wohin ſtellen; dieſer ſein künftiger Standpunkt mußte ſchon bei der Erziehung berükkſichtigt werden. Die Frage aber, wohin die Erziehung den Zögling abzuliefern habe, iſt leicht zu beantworten. Auf dieſe Weiſe ſezen wir uns in einen beſtimmten Zuſtand menſchlicher Dinge hinein; dies läßt ſich nicht ändern; es iſt aber auch das einzig richtige, an einen beſtehenden Zuſtand anzuknüpfen, wenn es nur auf ſittliche Weiſe geſchieht; und jede Erziehung die von dieſem Geſichtspunkt ausgeht, wird beſſer ſein als diejenige die auf beſtehende Zuſtände durchaus keine Rükkſicht nimmt. Dazu ſind nun auch jedesmal die Erziehungsmittel durch einen gegebenen Zuſtand beſtimmt. Wenn gleich nun ſcheinen könnte daß auch der gegebene Zuſtand eine zu große Mannigfaltigkeit von Verhältniſſen darbiete als daß ſich die Frage, auch in der Form wie wir zulezt ſie gefaßt haben, ohne Schwierigkeit beantworten laſſe: ſo werden ſich doch dieſe Verhältniſſe auf gewiſſe Weiſe ordnen laſſen, wenn auch nur ſubjectiv und hypothetiſch.

1. Zunächſt hat jede Erziehung die Zöglinge an den Staat abzuliefern. Die Familie iſt das erſte organiſche Ele-

ment des Staates; der einzelne Menſch iſt ein Anner der Familie, und ſeine Erziehung iſt erſt vollendet wenn er in ein bürgerliches Verhältniß eintritt und alſo eine Familie ſelbſt ſtiften kann.

2. Das folgende zweite könnte ſchon nicht ſo allgemein zugeſtanden werden, nämlich daß der Zögling auch an die Kirche abgeliefert wird, an irgend eine geiſtige Gemeinſchaft der er angehören muß. Es iſt aber wol nur eine Einſeitigkeit und eine eingebildete Vollkommenheit, wenn man ſagt, daß der vollkommen in ſich ſelbſt gebildete Menſch einer ſolchen Gemeinſchaft nicht bedürfe und für ſich allein beſtehen könne. Es iſt dies eigentlich eine Unvollkommenheit; denn der Menſch iſt ein geſelliges Weſen: alles in ihm ſoll geſellig werden. Der Menſch ſtrebt auch in religiöſer Hinſicht nach Gemeinſchaft. Hat die Religion in dem Menſchen die gehörige Vollkommenheit erlangt: ſo wird ſie von ſelbſt geſellig werden; wenn ſie nicht geſellig iſt, dann iſt ſie auch nicht ausgebildet. — Jedes Hausweſen iſt ebenſo das organiſche Element der Kirche wie des Staates. So lange der Menſch erzogen wird, iſt er ebenſowol ein Anner der Familie in Beziehung auf die Kirche wie auf den Staat. Iſt ſeine Erziehung vollendet: ſo tritt er in ein beſonderes perſönliches Verhältniß zu beiden. Beides ſpricht ſich auf eine ſo gleichmäßige Weiſe aus, daß wir Staat und Kirche parallel ſtellen müſſen. Nur ſcheint dem Menſchen nicht eben ſo urſprünglich ſeine Religionsgemeinſchaft angewieſen zu ſein wie ſein Staat. Aber auch in Beziehung auf den Staat giebt es in dieſer Beziehung verſchiedene Anſichten, und die Willkühr kann auch hier eintreten, indem der Menſch ja auswandern kann.

3. Der Menſch wird ſodann auch abgeliefert an eine beſtimmte Sprache. Dies ſcheint etwas wunderliches zu ſein, weil es kein Wort für dies Verhältniß giebt. Aber wenn wir vom angebornen abſtrahiren: ſo hat der Menſch wenn er erzogen iſt ſeine eigenthümliche Sprache; wir werden uns kaum denken können daß er im Beſiz einer Mehrheit von Sprachen

alle gleich als die vollkommen ſeinigen und ihm eigenthümlichen werde gebrauchen. Eine wird für ihn etwas anderes ſein als die andere. Nur Eine Sprache ſizt im Menſchen ganz feſt; Einer gehört er nur ganz an, mag er außerdem noch ſo viele erlernen. Daß auch dieſes ein großes dominirendes Verhältniß iſt, kann man aus folgendem erkennen. Das Denken iſt eine ſehr allgemeine und bedeutende Operation, wird aber nur vermittelſt der Sprache verrichtet, und alles gedachte hat ſeinen natürlichen Ort nur in der Sprache worin es gedacht iſt; es theilt ſich nur in dieſer auf urſprüngliche Weiſe mit und kann auch nur in dieſer in demſelben Grade fruchtbar ſein. Denn jede Sprache iſt eine eigenthümliche Weiſe des Denkens, und das in Einer Sprache gedachte kann nicht in einer anderen auf dieſelbige Art wiedergegeben werden. Auch in Bezug auf die Receptivität befruchtet jeder ſein eigenes Denken nur aus dem Gebiete ſeiner Sprache. Wir zwar ſuchen Reichthum zu ſchöpfen aus den Trümmern des Alterthums. Aber was geht denn nun davon in das Leben über? Nur das wirkt am unmittelbarſten auf die Denkoperation und zeigt ſeinen Einfluß auf die ganze Lebensrichtung des Menſchen auf das beſtimmteſte, was in dem Gebiete der eigenthümlichen Sprache entſtanden iſt. In der Sprache iſt alſo eben ſo gewiß ein eigenthümliches Leben, das Innehaben und Fortpflanzen gemeinſamer Erkenntniß, wie in der Kirche und im Staate. Alſo auch in dieſes Gebiet hat die Erziehung den Menſchen abzuliefern.

4. Das vierte Gebiet iſt das Supplement zu den vorigen, aber eben ſo unbeſtimmt wie jene Punkte beſtimmt. Es iſt das Verhältniß in welches als das allgemeine der Menſch zurükkverſezt wird, nämlich das geſellige Leben, das Gebiet der unmittelbaren perſönlichen Einwirkungen, in dem es jeder mit jedem zu thun hat. Es iſt das vollkommen freie. Jeder, mag er ſich zu den anderen Gebieten ſo oder anders verhalten, kann in dieſes Gebiet hineingezogen werden, ſelbſt auch der fremde; denn die fremden aus dem Verkehr auszuſchließen iſt Rohheit und Barbarei. Selbſtändig aber bewegt

ſich in dieſem Gebiete der Menſch erſt dann wenn er erzogen iſt; dann bekommt er ſeine Stimme auch in dem geſelligen Leben.

Somit iſt das ethiſche Ziel der Erziehung, daß der Menſch in dieſen vier Sphären der Gemeinſchaft ſeine Stelle einnehmen und für jede derſelben etwas ſein könne. Da aber die Geſtaltung dieſer verſchiedenen Gebiete überall auch eine verſchiedene iſt: ſo leuchtet wol ein daß die Pädagogik nicht als eine allgemeingültige aufgeſtellt werden kann.

Verhältniß der Erziehung zu dieſen Gebieten der Gemeinſchaft in ſo fern ſie unvollkommen ſind.

Dieſe Gebiete ſind nicht nur unter den verſchiedenen Völkern verſchieden, ſondern auch unter allen unvollkommen. Es entſteht alſo die Frage, Sollen wir den Zögling zu der Unvollkommenheit mit erziehen? Dann würde ſie fortgepflanzt. Niemand wird demnach die Frage bejahen wollen. Aber wie zu vermeiden ſei daß nicht für die Unvollkommenheit erzogen werde, iſt ſchwierig zu ſagen. — Man hat gemeint, man müſſe die zu erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinſchaften bekannt machen. Allein die Jugend kann dadurch in keiner Weiſe zur Einſicht in die wahren Verhältniſſe gelangen, noch weniger dadurch in den Stand geſezt werden den Unvollkommenheiten entgegenzuwirken. Ein Mißgriff iſt dieſes nur, aus dem Naſeweisheit entſteht. — Man hat geſagt, jeder müſſe ſich über dieſe Unvollkommenheiten ſelbſt erheben; das heißt eigentlich, jeder müſſe ſich in der Erziehung ſelbſt erziehen. Alle Erziehungsmittel ſind aber aus dieſen vier Gemeinſchaften hergenommen; es ſind alſo die Unvollkommenheiten in der Erziehung immer mit thätig. Wir müßten uns vor der Erziehung über alle dieſe Unvollkommenheiten erheben und alles abſtreifen was davon tingirt iſt. Dieſe Aufgabe iſt nie zu löſen; man könnte dann mit der Erziehung niemals anfangen. — Aber man will die Unvollkommenheiten hinwegſchaffend auch

das individuelle in den einzelnen Gemeinſchaften gar oft aufheben. Auch vor dieſem Irrthum hat man ſich zu hüten, daß man nicht das unvollkommene mit dem individuellen verwechſele. Wenn wir uns die Möglichkeit denken, daß ſolche Erzieher vorhanden wären die ſelbſt über alle Unvollkommenheiten erhoben den Menſchen für den Staat nicht wie er iſt ſondern wie er der vollkommene iſt, und in gleicher Weiſe für die übrigen Lebensſphären erziehen könnten: ſo müßten dieſe in ſich tragen die reinſten Ideen vom Staat, von der Kirche u. ſ. w. Dabei kann nun aber zugleich das Mißverſtändniß eintreten, daß z. B. Erzieher aus ganz verſchiedenen Völkern alle auf gleiche Weiſe und für dieſelbe Idee des Staates erziehen wollten, nicht für einen gegebenen Staat. Sie würden den individuellen Staat aufheben. Ebenſo würden ſie für ein allgemeingültiges Wiſſen und für eine allgemeine Religion alle erziehen. Aber es iſt etwas ganz anderes zu ſagen, Die Erziehung muß gerichtet ſein auf eine vollkommene Organiſation des Staates der Kirche des Wiſſens des geſelligen Lebens, als einen allgemeinen Staat u. ſ. w. zu verlangen. So lange die Individualität beſteht, wird einer ſolchen Forderung nie genügt werden können. Die Individualität hinwegzuräumen ſoll die Erziehung nicht anſtreben; ſie würde ſonſt den einzelnen Menſchen aus der Haltung ſeines Lebens herausnehmen und in ein chaotiſches allgemeines ſezen.

Wie alſo iſt die beſchränkende Forderung daß der Menſch nicht für die Unvollkommenheit eines gegebenen Zuſtandes erzogen werden ſoll, durch diejenigen die ihn zu erziehen haben zu realiſiren? Allerdings werden diejenigen immer am beſten erziehen die ſich am meiſten über das unvollkommene der Zeit erhoben haben. Sie werden erziehen auf der einen Seite mit ihrer Anhänglichkeit an den Zuſtand dem ſie angehören, und ſie werden alſo auch die Liebe für dieſen in dem zu erziehenden entwikkeln; aber ſie werden auf der anderen Seite um ſo beſſer erziehen, je reiner und bewußter in ihnen die Mißbilligung des unvollkommenen ihrer Lebensgemeinſchaft entwikkelt iſt.

Dieſe Mißbilligung aber werden ſie nicht ſogleich mittheilen, ſondern dasjenige unterdrükken wodurch eben jene Mißbilligung in ihnen hervorgebracht iſt, und dasjenige entwikkeln wodurch das unvollkommene hinweggeräumt alſo auch jene Mißbilligung zurükkgedrängt werden könnte. — Jeder der einer Lebensgemeinſchaft wahrhaft angehört, hat das Princip derſelben in ſich und ſteht mit derſelbigen in lebendiger Wechſelwirkung. Denken wir uns nun das Ganze auf den einzelnen wirkſam, und den einzelnen in überwiegender Receptivität mit unterdrükkter Spontaneität: ſo wird er alles unvollkommene des Ganzen aufnehmen, und was er thun kann ſich dagegen zu ſchüzen, das werden nur Palliative ſein, im ganzen ohne Bedeutung. Bei einem ſolchen iſt alſo die Wechſelwirkung eine geringe, und nur auf unvollkommene Weiſe gehört er der Lebensgemeinſchaft an. Soll der einzelne gegen die Unvollkommenheit der Lebensgemeinſchaften denen er angehört ſich ſchüzen: ſo muß er dazu Kraft und Freiheit haben; und wenn auch die Frage nicht entſchieden iſt, ob gleichſam in einzelnen das Lebensprincip einer Gemeinſchaft neu und rein geboren werde, ſo daß ſie vermöge deſſen von den Unvollkommenheiten des Ganzen nicht nur ſelbſt frei ſich erhalten ſondern auch auf das Ganze reinigend wirken können: ſo iſt dieſes doch gewiß, daß in Folge der ungleichen Ausſtattung der einzelnen Naturen einzelne ſich über die Unvollkommenheiten erheben; dieſe aber werden geeigneter ſein die Kraft und Freiheit, welche nothwendig ſind um in der Gemeinſchaft des Lebens auf die Gemeinſchaft einwirken zu können, auch in anderen zu entwikkeln, als diejenigen die mit blinder Liebe für das gegebene erziehen. So ſagen wir denn, Die Erziehung ſoll den Menſchen bilden für die eigenthümliche Beſchaffenheit der verſchiedenen großen Lebensgemeinſchaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwikkeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten.

Die Gemeinſchaften ſind dem Menſchen angeboren. *)

Daß dem Menſchen der eigenthümliche Volkscharakter angeboren wird, iſt offenbar. Er liegt ſchon in der ganzen körperlichen Conſtitution, in der Geſtalt, in den Geſichtszügen; alſo ſelbſt in den feſten Theilen der Körperbildung, nicht nur in den Bewegungen und Uebungen des Körpers, aus welchen man freilich am leichteſten die Landsmannſchaft des Menſchen erkennen kann, von denen man aber ſagen könnte daß ſie aus der Erziehung hervorgegangen. Im großen iſt dieſe Angehörigkeit an eine beſtimmte Volksthümlichkeit durch die Geburt unverkennbar; im einzelnen iſt es zu verfolgen möglich; im kleinen wird es lächerlich. Freilich wenn ein Kind gleich nach der Geburt in eine ganz fremde Volksthümlichkeit verſezt würde, ſo möchte es wol dieſes Volkes Sitte annehmen. Aber das beweiſet nur daß der einzelne Menſch bis auf einen gewiſſen Grad unter der Potenz der auf ihn einwirkenden geiſtigen Kräfte ſteht. Und ſchon in des Dichters Wort, daß die Natur immer wiederkehre, liegt eine tiefe Wahrheit. — Weniger klar ſcheint zu ſein ob auch die Sprache angeboren ſei, alſo auch die damit verbundene Modification des Erkennens. Die erſten Tendenzen der Kinder in dieſer Beziehung ſcheinen willkührliche Verſuche zu ſein; die Kinder erfinden ſich Töne und Bezeichnungen auf ihre eigene Hand. Daß ſie die Sprache des Vaters annehmen, ſcheint Folge der Umgebung zu ſein und die Macht äußerer Einwirkungen zu beweiſen. Wie einflußreich leztere ſei, könnte man daraus mehr noch zu ſchließen geneigt ſein, daß jeder Menſch in eine fremde Sprache verſezt dieſe ſich aneignet. — Allein nur in frühester Kindheit iſt es leicht die fremde Sprache ſich zum wahren Eigenthum zu machen, und dann entſcheidet die Maſſe der gegenwirkenden Kräfte. Mag aber auch der Menſch noch ſo ſicher im Beſiz einer fremden Sprache ſein und ſich in ſie hineingelebt haben: ſo wird

*) Zur ſechſten Stunde, S. 592.

er doch in dieſer nicht ſeine ganze eigenthümliche Natur ausdrükken können; in den meiſten Fällen wird er nur den allgemeinen Typus auffaſſen, vorzüglich an ſolchen Punkten wo die Individualität zurükktritt. Was aber die ſcheinbar willkührlichen Verſuche der Kinder betrifft: ſo möge man nur recht in das elementariſche eingehen, um ſich zu überzeugen daß ſie gerade das Hineingeborenſein in eine beſtimmte Sprache beweiſen. Wollte man die einzelnen Töne ſyſtematiſiren: ſo würde es ſich finden daß die Töne in allen Sprachen nicht dieſelben ſind und einige einigen fehlen. — Ebenſo möchte zweifelhaft erſcheinen ob man ſagen dürfe, die religiöſen Gemeinſchaften, beruhend auf einem verſchieden modificirten Typus der Richtung des menſchlichen Geiſtes, ſeien ebenfalls dem Menſchen angeboren. Erfahrungsmäßig ſind aber im großen angeſehen die Fälle ſelten wo ein Menſch aus einer Religionsgemeinſchaft in der er geboren iſt in eine andere übergeht. Wollte man ſagen, es ſei dies Folge der Gewohnheit und liege in den Verhältniſſen: ſo würde man behaupten daß die Religion ſelbſt dem Menſchen gleichgültig ſei. Allein dies iſt nicht der Fall; dem Feſthalten an der religiöſen Gemeinſchaft liegt eine innere Zuſammenſtimmung zum Grunde. Auch hier könnte man wieder entgegnen, es ſei ein Sprung daraus nun auch das Angeborenſein herzuleiten; vielmehr anerzogen ſei ihm und durch Vorliebe geheiligt die beſtimmte Religion. Allein eine ſolche Vorliebe die nicht objectiv wäre, würde das angeborene überhaupt ausſchließen; eine ſolche Zuſammenſtimmung auf dieſem indirecten Wege würde ſich nicht halten können gegen die ſpeculative Behandlungsweiſe des religiöſen Elementes. Sobald ein ſolcher Gegenſtand wiſſenſchaftlich behandelt wird, geſellt ſich auch das kritiſche dazu; dieſes befreit den Menſchen von einer ſolchen unbewußt gewordenen Ueberzeugung, und fordert daß er ſich der directen Entſtehung dieſer Ueberzeugung bewußt werde. Zwar unterwirft nur der gebildetere Theil der Menſchen die Religion der wiſſenſchaftlichen Unterſuchung; aber wenn dann doch auch die wiſſenſchaftlich überzeugten in der an=

erzogenen Religionsgemeinſchaft bleiben: ſo iſt hier eine directe und in der Natur der Sache liegende Uebereinſtimmung nicht zu verkennen. — Hiſtoriſche Betrachtung. Es ſcheint auch noch einen geſchichtlichen Beweis dagegen zu geben, daß auf dieſem Felde etwas angeborenes ſei. Das Chriſtenthum und der Muhamedanismus z. B. ſind als neue Formen auf einem kleinen Gebiete entſtanden, und haben dann ſich über eine große Menge von Völkern verbreitet denen vorher andere Religionen anerzogen waren. Alſo können ſie ſelbſt nichts angeborenes ſein; und eben ſo wenig kann etwas angeborenes in jenen Formen geweſen ſein die ausgetrieben wurden. — Es iſt dies freilich, ſo hingeſtellt, eine Auffaſſungsweiſe gegen welche ſich direct nichts ſagen läßt. Uns bleibt nichts übrig als daß wir verſuchen darzuſtellen was die Analogie mit der politiſchen Gemeinſchaft ergiebt. Auch die Formen dieſer in einem und demſelben Volke ſind veränderlich, und dennoch ſagen wir daß ſie Reſultat der Volksthümlichkeit alſo angeboren ſeien. Die verſchiedenen Formen erſcheinen uns nur als verſchiedene Entwikklungsſtufen deſſelben Nationalcharakters. Die Religionsformen von welchen die Völker abgefallen ſind, waren auch nur einer niederen Entwikklungsſtufe angemeſſen; ſie hätten ſich doch nicht halten können. Bei den Fortſchritten des Chriſtenthums und des Muhamedanismus finden wir eine große Differenz, indem einige Völker die eine oder die andere dieſer beiden Religionen gern angenommen, andere ſie fortdauernd zurükkgeſtoßen haben; die Entwikklungsſtufen derer die in die neue Glaubensweiſe eingingen, waren von der Stufe derer die Widerſtand leiſteten nicht verſchieden; was ſie getrennt hatte, war ihre innere Verſchiedenheit*). Dies iſt in vollkommener Analogie mit den Erſcheinungen auf dem politiſchen Gebiete.

---

*) Vergl. Schleierm., der chriſtliche Glaube, 1. S. 38 fg. §. 7. 1. 2. 3. — Syſtem der Sittenlehre, §. 287. §. 288. S. 316 — 319.

Die Privaterziehung und die öffentliche Erziehung.

Die einzelne Perſon hat für das ganze einer großen Gemeinſchaft keinen differenten Werth, wol aber für die welche mit dem einzelnen durch die Natur verbunden ſind. Die Ausbildung der perſönlichen Eigenthümlichkeit iſt nicht das vorherrſchende Intereſſe der großen Gemeinſchaft; bei einer rein öffentlichen Erziehung wäre zu beſorgen daß dieſe Rükkſicht ganz zurükkſtehen müßte. Die Aeltern aber haben dies Intereſſe an der einzelnen Perſon, und werden die Vollkommenheit des einzelnen gern darſtellen wollen. In der Privaterziehung wird deshalb die Tendenz auf Entwikklung der Individualität das dominirende ſein. Zwar wird man keine Differenz gerade veranlaſſen, keine Beſonderheit hervorlokken: aber jene Richtung auf das allgemeine wird doch zurükktreten. Bei der öffentlichen Erziehung dagegen wird die Sorge für die perſönliche Eigenthümlichkeit zurükktreten und das Intereſſe den Menſchen für die Gemeinſchaft zu bilden überwiegen. Daher finden wir geſchichtlich faſt immer die Erziehung in dieſe beiden Zweige getheilt; ſelten iſt ſie ganz dem häuslichen Leben überlaſſen, ſelten bemächtigen ſich Staat und Kirche ganz der Erziehung. Ausgeſchloſſen iſt aber nicht daß bei den Extremen, wenn nämlich ein oder der andere Zweig der Erziehung ganz fehlt, die ganze Aufgabe dennoch erreicht werden könne; aber dieſes doch nur unter ſeltenen und ſchwer eintretenden Umſtänden.

Die Privaterziehung allein kann vortrefflich ſein bei vollkommener Uebereinſtimmung; wenn nämlich die verſchiedenen großen Gemeinſchaften der Uebereinſtimmung aller organiſchen Theile, aller Familien, mit dem Ganzen ſicher ſind und die Ueberzeugung allgemein iſt, daß die Erziehung — die hier ganz auf der vollkommenen Ausbildung der perſönlichen Eigenthümlichkeit beruht — mit dem Princip des Geſammtlebens im Einklang ſtehe, und daß man von jeder Familie erwarten könne, ſie werde die Eigenthümlichkeit zum Dienſt der Geſellſchaft entwikkeln und die zu erziehenden für

die Gemeinſchaft tüchtig machen. In dieſem Fall würde die öffentliche Erziehung nicht nöthig ſein; das Ganze könnte ſich auf die Familien verlaſſen. Bilden ſich dann größere Erziehungsanſtalten durch das Zuſammentreten mehrerer Familien ohne Einfluß des Gemeinweſens und ohne Oppoſition gegen daſſelbige: ſo würde doch auch dieſes nur Privaterziehung ſein.

Die Privaterziehung allein bleibt nur übrig bei allgemeiner Auflöſung. Wir können uns auch eine ſolche Anſicht in der Verwaltung des Staates und der Kirche denken, in Folge derer beide in Bezug auf die Erziehung einer vollkommenen Paſſivität ſich überlaſſen; nicht ſowol weil man die Ueberzeugung hätte daß die Familien und alle die ſich mit der Erziehung abgeben nie etwas zum Schaden der Geſellſchaft in die Erziehung hineinbringen — denn dieſes wäre der Zuſtand der Vollkommenheit —: ſondern nach der Maxime, es werde alles ſich ſchon von ſelbſt machen. Lange Zeit hat in vielen unſerer Staaten die Regierung ſich auch in die Gewerbsthätigkeit gemiſcht um ihr der jedesmaligen politiſchen Anſicht gemäß eine gewiſſe Richtung zu geben oder zu nehmen. Dieſes hat allmählig aufgehört, und man überläßt jezt die Sache mehr ſich ſelbſt. Nun lebt eine Klaſſe von Staatsmitgliedern vom Erziehen; alſo könnte hier die Anſicht ſein, auch die Erziehung ſei ein Gewerbe und werde von vielen recht gehandhabt werden, weil es ja in dem eigenen Intereſſe liege mit aller Sorgfalt die Erziehung zu betreiben, um Zulauf zu haben. Es würde aber eine ſolche Paſſivität nur bei einer Art von Auflöſung des Ganzen eintreten können, und die eigentliche Negation der Erziehung von Seiten derer welche die Leitung des Ganzen in Händen haben, eine zunehmende allgemeine Auflöſung des Ganzen verrathen und die Privaterziehung nothwendig machen.

Oeffentliche Erziehung allein kann vortrefflich ſein bei vollkommener Ruhe über die Eigenthümlichkeit. Die Erziehung könnte rein eine öffentliche werden und die Privaterziehung überflüſſig machen, wenn die Familien über-

zeugt ſein könnten daß die Richtung der öffentlichen Erziehung mit der Richtung der Privaterziehung übereinſtimme, d. h. der Staat werde ſeine Erziehung ganz auf die Ausbildung jeder Eigenthümlichkeit richten. Dieſem Fall ſteht aber ein anderer gegenüber: nämlich wenn die Erziehung aus Noth eine öffentliche iſt, oder in Folge der Corruption.

Oeffentliche Erziehung allein bleibt nur übrig bei Auflöſung des häuslichen Lebens. Auch dieſen Fall finden wir unter uns zum Theil, daß es einzelnen Familien auf die Erziehung die nothwendige Zeit Kraft und genügende Mittel zu verwenden unmöglich iſt; und was auf der einen Seite die Bedürftigkeit thut, könnte auf der anderen auch die Auflöſung des Familienlebens in ſittlicher Beziehung nothwendig machen. Bei der Corruption des häuslichen Lebens werden es ſich auch die Aeltern gefallen laſſen daß die Erziehung dem Staate anheimfalle, weil ſie dieſelbe aus den Augen verloren haben; wie z. B. bei den gebildeteren aber corrumpirten Klaſſen des franzöſiſchen Volkes, bei denen die Kinder noch während des Säugens aus dem Hauſe gegeben werden. Da iſt gar kein Intereſſe an der Erziehung. Es würde in ſolchen Fällen noch ſicherer ſein, wenn auch die Anſtalten in denen die erſte phyſiſche Erziehung übernommen iſt unter öffentlicher Aufſicht ſtänden. Annäherung an dieſen Zuſtand finden wir in der Praxis in Sparta, in der Theorie in der Platoniſchen Republik.

Dieſes ſind die beiden Extreme, und von hier aus können wir beurtheilen wie die Sache ſich zwiſchen beiden Extremen geſtalten werde. In wie fern das eine Element bei der Erziehung nicht mit dem anderen übereinſtimmt, in ſofern wird die eine Form auch nicht hinreichen, und die andere Form hinzugenommen werden müſſen um die Erziehung vollſtändig zu machen für beide Richtungen. Wo ein vollkommenes Vertrauen des Staates, der Kirche, auf das Hausweſen nicht vorhanden iſt, oder umgekehrt: da werden ſich immer wenn die Privaterziehung dominirt die Kirche und der Staat dieſes und

jenes vorbehalten; oder wenn die öffentliche Erziehung dominirt, ebenſo die Familie. Nach Maaßgabe der Verhältniſſe wird das eine über das andere ein Uebergewicht haben.

Verhältniß der Erziehung zu den anderen Potenzen, in ſo fern ſie theils mit der Erziehung zuſammenſtimmen theils entgegenwirken; oder
Iſt die Erziehung nur beſchleunigend oder auch gegenwirkend?

Wir ſind davon ausgegangen, daß die Erziehung mit dem Leben ſelbſt anfängt, aber ſich erſt allmählig entfaltet. Nun iſt aber doch während der Zeit der Erziehung dieſe ſelbſt nicht das einzige Agens, ſondern es wirken auf den ſich entwikkelnden Menſchen noch andere Potenzen außer der Erziehung. Betrachten wir dieſe Potenzen aus dem pädagogiſchen Geſichtspunkt: ſo zerfallen ſie in ſolche die mit der Tendenz der Erziehung zuſammenſtimmen, und in ſolche die ihr entgegenwirken. Wir müſſen dieſe anderweitigen Einwirkungen als ſchlechthin mannigfaltig, regellos gemiſcht und zufällig betrachten. Vieles geſchieht während der Erziehungszeit, was ſeine Einwirkung auf die zu erziehenden klar zu erkennen giebt, aber ſehr oft mit der Abſicht der Erziehung im Widerſpruch ſteht; würde alles was aus dem Leben heraus neben der Erziehung einwirkt, der Erziehung widerſprechen: ſo wäre das ein Beweis daß die Erziehung durchaus im Widerſpruch ſtände mit dem Leben ſelbſt. Unſere Vorausſezung iſt alſo folgende. Bei der Erziehung des Menſchen erfolgen Einwirkungen die nicht abzuwenden ſind, theils mit der Erziehung übereinſtimmend, theils ihr widerſtreitend. Die ganze Erziehung können wir betrachten als ein Verhältniß des erziehenden Willens (der gewollten Einwirkungen) zu den Einwirkungen auf den Zögling die von ſelbſt entſtehen. Es fragt ſich alſo, Beſteht das Weſen der Erziehung darin, daß nur die mit der Erziehung übereinſtimmenden Einwirkungen durch ſie zuſammengefaßt und gehalten

oder beſchleunigt werden; oder darin, daß die Erziehung diejenigen Einwirkungen aufzuheben ſucht die ihrer Tendenz widerſtreiten; oder endlich, iſt ſie aus dieſen beiden der Beſchleunigung und Gegenwirkung gemiſcht? Daß aber die ganze Erziehung nur auf dieſe Fälle zu reduciren ſei, bedarf noch der Erläuterung, weil man annehmen könnte daß die Erziehung als etwas für ſich ſelbſtändiges allein wirkſam ſei und etwas ausrichte was durch die mitwirkenden Umſtände weder verhindert noch hervorgebracht werden könne, ſo daß man dieſes als beſonderes für ſich zu betrachten habe. Es iſt aber die Vorausſezung, es könne durch die Erziehung etwas im Menſchen bewirkt werden was verſchieden ſei von den Einwirkungen durch das Leben überhaupt, eine in ſich ſelbſt nichtige. Nichts kann aufgeſtellt werden was ſpecifiſch als ausſchließliche Folge der Erziehung anzuſehen wäre. Erziehung ſteht nur als abſichtliche Einwirkung auf den in der Entwikklung begriffenen Menſchen den unabſichtlichen Einwirkungen gegenüber. Das geſellige Leben beſteht darin, daß wir einander unſere Geſinnungen mittheilen. Sobald das Kind der Erregung fähig wird, ſo iſt die Mittheilung der Geſinnung Folge auch der unabſichtlichen Einwirkung; die Erziehung wirkt auch auf die Geſinnung und kann ſie nicht anders mittheilen als das Leben, nur daß ſie es abſichtlich ins Werk ſtellt. Das geſellige Leben beſteht weiter auch darin, daß wir einander Rede ſtehen und unſere Kenntniſſe und Erfahrungen auf einander übertragen. Wenn nun im Kinde die Wißbegierde erwacht, ſo muß man ihm auch Rede ſtehen; es fragt auch wol Menſchen die es nicht erziehen nach dieſem und jenem. So erfolgt die Mittheilung von Kenntniſſen auch ohne Erziehung. Ebenſo iſt im geſelligen Leben in anderer Beziehung eine Einwirkung: einige geben den Ton an, andere ahmen nach und folgen. Wie vieles iſt nun nicht innerhalb der Periode der Erziehung, was die Jugend nachahmend aufnimmt ohne daß die Erziehung gerade dieſes beabſichtigte. Alles aber was in dem gemeinſamen Leben im Verhältniß der erwachſenen zu der Jugend vorkommt auf unab-

ſichtliche Weiſe, das eignet die Erziehung ſich an und ſucht es abſichtlich hervorzurufen in ſo weit es ihrem Zwekk nicht entgegentritt. Sie hat aber nicht einen eigenthümlichen Zwekk, ſondern was ſie hemmen will ſollte auch in dem Leben nicht ſein. Daher iſt die obige Frage richtig geſtellt.

Allein es könnte ſcheinen als ſei es überflüſſig jene drei Fälle noch zu ſondern. Wir können uns jedoch von der Beantwortung der Frage ſo wie wir ſie in Bezug auf dieſe verſchiedenen Fälle geſtellt haben, ſchon deswegen nicht dispenſiren, weil verſchiedene darauf beruhende Theorien wirklich aufgeſtellt worden ſind. Denn man hat einmal die Theorie begründet auf die Anſicht, daß die Erziehung nur Gegenwirkung ſein ſolle gegen das was im Leben ſelbſt ihrer Idee entgegen ſich entwikkele. (Dies iſt der ausſchließend negative Charakter der Erziehung.) Sodann haben andere gelehrt, die Erziehung habe nur alle bildenden Einwirkungen die im Leben ſelbſt liegen zu verſtärken, und brauche dann was im Leben ihr entgegenwirkt nicht zu berükkſichtigen, ſondern dieſes werde von ſelbſt allmählig ſeinen Einfluß verlieren; und wenn ſie ſich nur mit dem analogen einige, werde ſich ihr Zwekk ſchon erreichen laſſen. Neben dieſen giebt es die beide vereinigende Theorie.

Dies alles iſt jedoch kein hinreichender Grund jene verſchiedenen Fälle einzeln zu unterſuchen. Will man eine Theorie aufſtellen, ſo iſt es nicht unbedingt nothwendig auf die vorhandenen Rükkſicht zu nehmen; aus einer Theorie die an und für ſich ſelbſt begründet iſt, wird das mangelhafte und einſeitige der anderen von ſelbſt hervorgehen. Der eigentliche Grund weshalb wir in die Unterſuchung der genannten Fälle eingehen müſſen, iſt dieſer. Geſezt es gäbe keine abſichtlichen Einwirkungen der Erziehung: ſo würde ſich im Menſchen doch dasjenige entwikkeln was die Erziehung eigentlich bezwekkt, nämlich das gute, wenn gleich langſamer und in einem geringeren Grade; auf der anderen Seite, wenn es keine Erziehung gäbe: ſo würde ſich doch auch manches was der Erziehung entgegen iſt entwikkeln, das heißt das böſe, entweder das abſolut oder

relativ böſe. Sagt man nun, die Erziehung müſſe nur das gute das ſich von ſelbſt entwikkelt unterſtüzen; oder, die Erziehung müſſe nur dem böſen das von ſelbſt entſteht entgegenwirken: ſo findet in beiden Fällen eine ungleiche aber nach der entgegengeſezten Seite hin liegende Behandlung ſtatt. Nur wenn man beides combinirt und ſagt, man müſſe das gute unterſtüzen und dem böſen entgegenwirken, iſt eine Gleichſtellung vorhanden.

Worauf beruhen die entgegengeſezten einſeitigen Theorien? Die eine iſt die poſitive, die andere die negative Theorie. Der poſitiven, die Erziehung müſſe nur die natürliche Entwikklung des guten unterſtüzen aber dem böſen nicht entgegenwirken, können zwei Anſichten zum Grunde liegen: erſtens, daß das böſe etwas geringfügiges ſei das vom guten würde überwachſen werden; zweitens, daß das böſe im Menſchen ſo feſtſize daß man es unmittelbar nicht mit Erfolg angreifen ſondern nur indirect durch Verſtärkung und Vervielfältigung des guten verringern und einſchränken könne. — Der negativen Theorie, das gute müſſe man ſich ſelbſt überlaſſen aber dem böſen entgegenwirken, liegt die Anſicht zum Grunde, daß das gute dem Menſchen natürlich ſei, und daß man es nur von den Hinderniſſen, von dem dazwiſchen einkommenden böſen zu befreien brauche.

Die combinirende Theorie ſcheint die Einſeitigkeiten auszugleichen, indem ſie annimmt, das böſe ſei zwar natürlich, könne aber durch Gegenwirkungen unterdrükkt werden; und das gute ſei zwar natürlich, bedürfe aber doch der Unterſtüzung. Aber gewöhnlich weiß man nicht recht wie man ſich dieſe urſprüngliche Gleichheit des guten und böſen vorſtellen ſolle; und offenbar ſind größtentheils die Anſichten von der menſchlichen Natur nur nach einer oder der anderen einſeitigen Theorie conſtruirt. Einige ſagen — und zwar nicht bloß Chriſten —, das böſe ſei dem Menſchen angeboren; andere meinen, der Menſch würde ganz gut ſein wenn er nicht durch die Geſellſchaft verdorben würde; ſo Rouſſeau. Beide einſeitigen Theorien haben am tiefſten in die Erziehung eingegriffen, die mei-

ſten Menſchen neigen ſich zu der einen oder der anderen. Die Gleichſtellung iſt gar nicht durchgeführt. Aber nicht nur dieſes ſcheint gegen die combinirende oder gemiſchte Theorie zu ſprechen, ſondern als Theorie angeſehen ſcheint ſie viel weniger zu leiſten als jene beiden. Es giebt kaum einen Augenblikk im Leben der in der Gewalt des Erziehers ſteht, wo er nicht eins von beiden thun könnte, entweder das gute unterſtüzen oder das böſe unterdrükken. Wer nur einer der einſeitigen Theorien folgt, weiß ſtets was er zu thun habe; wer aber dagegen die combinatoriſche Theorie angenommen hat, iſt ſeiner Sache nie ſicher, weil er beides in jedem Augenblikk thun kann, und muß entweder dem bloßen Gefühl folgen, oder wählt überall dasjenige was das nächſte iſt oder den meiſten Erfolg verſpricht.

So liegen uns zwei Fragen zur Beantwortung vor: erſtens, Was iſt wol die richtige Anſicht über das Verhältniß der menſchlichen Natur zum guten und böſen; zweitens, Welche Theorie iſt als ſolche in Beziehung auf Anwendbarkeit vorzüglicher, diejenige welche entweder gleich beſtimmt daß das gute zu unterſtüzen oder das böſe zu unterdrükken ſei, oder diejenige welche dies dem Gefühl zu beſtimmen überläßt? Die zweite Frage iſt am leichteſten zu beantworten; wir fragen daher zuerſt, welche Theorie anwendbarer ſei.

Was wir Theorie zu nennen pflegen bezieht ſich immer auf eine Praxis; es iſt dies unter uns herrſchender Sprachgebrauch, und nur wunderliche Leute reden von theoretiſchen Wiſſenſchaften. Wie verhält ſich nun die Theorie zur Praxis? Die Praxis als das erfahrungsmäßige iſt immer eher, und die Theorie folgt derſelben erſt wenn man einſieht daß das eine gut das andere ſchlecht gerathen ſei, und wenn man überlegt wie man dazu gekommen ſei dies oder jenes gerade ſo zu machen und nicht anders. Ehe alſo die Theorie entſteht, ſezt man voraus daß es im Menſchen etwas gebe was die Praxis be-

wirke. Die Praxis geht nicht aus der Theorie hervor. *) Dies findet ſich bei allen Künſten; Menſchenbildung iſt aber auch eine Kunſt. Durch die vollkommenſte Theorie wird nie jemand ein Maler, ein Dichter werden. Es iſt eigentlich nicht nöthig daß die Theorie die Formel für die Anwendung in ſich enthalte, ſondern ſogar nicht einmal möglich. Wo aber dieſes Verhältniß eintritt, daß mit der Theorie die Regel für die Anwendung gegeben und durch die Theorie alles für die Praxis vorgeſchrieben wird, ſo daß man gar nicht fehlen kann: da iſt auch nur auf mechaniſche Fertigkeit gerechnet, und die Theorie hört eigentlich auf Theorie zu ſein. Diejenige Praxis iſt eine Kunſt, in der die richtige Anwendung der Theorie nur von dem gemacht werden kann der die facultas zur Praxis hat, die Productivität. Die Theorie ſelbſt, z. B. die der Muſik und Malerei, kann auch von einem aufs beſte aufgeſtellt werden der die Kunſt gar nicht auszuüben im Stande iſt. Theorie iſt Folge der Betrachtung über die Praxis, die Betrachtung aber iſt etwas allgemeines; die richtige Anwendung der Theorie ſezt das Erfindungsvermögen in der Kunſt voraus. Wenden wir dieſes auf die verſchiedenen Theorien der Erziehung an: ſo müſſen wir ſagen, Diejenige Theorie welche unterſtüzen und entgegenwirken lehrt, iſt um deswillen nicht die ſchlechtere weil wir bei ihrer Anwendung in jenes Dilemma gerathen; denn die Theorie ſoll nicht über die Anwendung entſcheiden, ſonſt wäre ſie Mechanismus; ſondern ſie ſoll ein Maaßſtab zur Beurtheilung für denjenigen ſein der Luſt und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat; die Theorie ſoll einen ſolchen das rechte in mehreren Fällen finden lehren, wo er es im einzelnen ſchon von ſelbſt würde gefunden haben. Bei der Anwendung im einzelnen müſſen wir immer an das Gefühl, an die Beſchaffenheit des zu erziehenden, an die Totalität der Momente appelliren. Dieſe Appellation macht alſo die Theorie nicht ſchlech-

*) Vergl. Schleiermachers Vorleſungen über die Aeſthetik, herausgegeben von Dr. F. Lommatzſch. Berlin 1842. S. 1.

ter. Als Theorien ſind vielmehr die beiden anderen von geringerem Werth, da das Gebiet ihrer Anwendung ein ſehr beſchränktes iſt; aber Theorien bleiben ſie dennoch, weil dem der ſie anwenden will noch immer manches zu beſtimmen überlaſſen bleibt.

Nachdem wir ſo die Frage über die Anwendbarkeit der Theorien entſchieden haben, iſt uns nun aufgegeben die andere Frage über die Wahrheit der Theorien zu beantworten. Die Frage,

> Was iſt wol die richtige Anſicht über das Verhältniß der menſchlichen Natur zum guten und böſen?

müſſen wir uns vorlegen mit Beziehung auf die beiden Hauptaufgaben der Erziehung, den Menſchen tüchtig zu machen für die Gemeinſchaften in die er treten ſoll, und, ſeine eigenthümliche Natur zu entwikkeln.

Sagen wir in Beziehung auf die erſte Aufgabe, man habe nur nöthig dasjenige in Schranken zu halten was dem Gemeingeiſt der bürgerlichen Geſellſchaft zuwider iſt und was Verwirrung in das Gebiet der Frömmigkeit und der Sprache bringen könne, der Menſch werde ſich dann ſchon für die Gemeinſchaft ausbilden: ſo müſſen wir vorausſezen daß der Charakter, die Anlagen angeboren ſeien, alſo das gute urſprünglich, und daß die äußeren Umſtände uns helfen müſſen. Dann dürfte die Erziehung nur auf die negative Seite ihre Bemühungen wenden und hätte nur die Hinderniſſe hinwegzuräumen. — Gehen wir von der poſitiven Anſicht aus und ſezen das Gegentheil des eben geſagten feſt: ſo liegt darin ein Mißtrauen in das angeborene und in die übereinſtimmenden Einwirkungen der Gemeinſchaft überhaupt. Das gute iſt einzupflanzen, das böſe indirect angeboren. Es ſcheint dieſe ganze Anſicht darauf hinauszukommen, daß in dem Charakter der Gemeinſchaften, der bürgerlichen Geſellſchaft, der des Erkennens, und der Religioſität etwas willkührliches ſei, nur ein Werk der Erziehung. Der Menſch hätte dann eben ſo gut auch in eine andere Ge=

meinſchaft, in etwas ganz anderes hineingezogen werden können. Die Willkühr hat kein feſtes Ziel, und ſo würde die Theorie der Erziehung verloren gehen; denn jeder könnte dann irgend einen Typus zum Vorſchein bringen wollen um danach zu erziehen, und an eine gemeinſame Methode würde nicht zu denken ſein. Es iſt dies auch der Fall in Zeiten wo entweder die Lebendigkeit in der Gemeinſchaft ganz und gar fehlt, oder wo ein Gefühl von Unzufriedenheit überhand genommen hat. In ſolchen Fällen giebt es keine Theorie ſondern nur Manieren, bei denen die jedesmaligen Zeitzuſtände den Maaßſtab abgeben. Betrachten wir nun ebenſo die zweite Aufgabe der Erziehung, nämlich die Aufgabe die perſönliche Eigenthümlichkeit im einzelnen zu entwikkeln. Auch hier kann man von der negativen und von der poſitiven Anſicht ausgehen. Nach jener iſt die Eigenthümlichkeit angeboren und bedarf nur der Abwehrung der Hinderniſſe. Die Erziehung muß dann darauf ausgehen, dasjenige abzuwehren oder zu vernichten was ſich im Menſchen ſelbſt im Gegenſaz gegen die perſönliche Eigenthümlichkeit geſtalten könnte. Man hat zwar bezweifelt daß ſo etwas in den Menſchen hineinkomme; allein wir finden doch immer zweierlei wodurch die Ausbildung der perſönlichen Eigenthümlichkeit zurükkgehalten wird, wenn ſie auch wirklich angeboren iſt. Einmal liegt in der geſelligen Natur des Menſchen die Nachahmung; ohne dieſes Princip können wir uns ſeine Entwikklung gar nicht denken, beſonders auf der erſten Stufe der Erziehung. Wenn der einzelne von vielen die keine Analogie mit ſeiner Eigenthümlichkeit haben umgeben iſt: ſo ſchmiegt ſich ſein Nachahmungstrieb an denjenigen an der ihn am meiſten anzieht; herrſcht dagegen im Leben ein ſtrenger Typus, ſo daß perſönliche Eigenthümlichkeit nichts gilt: ſo fügt er ſich der Sitte, und ſeine Eigenthümlichkeit wird auch hier zurükkgedrängt, wie bei den Chineſen. Zweitens hemmt aber auch ein Mangel an Widerſtandskraft im einzelnen Menſchen die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit. Jeder tritt dem anderen auf mannigfache Weiſe in den Weg, beſonders

in der engeren Gemeinſchaft der Familie bei aller Harmonie, überhaupt in der ganzen Zeit in der die Bildung vollendet werden ſoll, weil in dieſer Lebensperiode eine engere Gemeinſchaft nothwendig iſt. Giebt nun der einzelne nach wo er Widerſtand findet, gegen den er kämpfend ſich hindurcharbeiten müßte: ſo verliert er ſeine Eigenthümlichkeit; ſie verkrüppelt aus Feigherzigkeit oder Blödigkeit. So iſt denn möglich daß man ſagt, die Erziehung müſſe gegen dieſe beiden Feinde der Entwikklung der Eigenthümlichkeit, gegen Nachahmung und Feigherzigkeit ankämpfen; dann werde ſich die Eigenthümlichkeit von ſelbſt entwikkeln.

Die poſitive Theorie in ihrer Beziehung auf die zweite Aufgabe der Erziehung verſchmäht die Gegenwirkung, ſie will die Eigenthümlichkeit an ſich entwikkeln. Dann iſt die Anlage entweder gleich Null geſezt, oder nur als ein Minimum; oder man nimmt auch an daß ſie keine Unterſtüzung durch die Lebensverhältniſſe finde. Gäbe es nun gar keine Anlage, und wollte man doch behaupten die Selbſtändigkeit alſo Eigenthümlichkeit entwikkeln zu können: ſo müßte man den Saz gelten laſſen, daß der Menſch willkührlich zu dieſem oder jenem gebildet werden könne. Iſt die Anlage nur ein Minimum, oder findet ſie im Leben nicht unmittelbar Unterſtüzung: ſo iſt das eigentlich derſelbe Fall. Und wie kann ich auch die Anlage erkennen, wenn ſie nur ein Minimum iſt? Auch in Beziehung auf die zweite Aufgabe tritt bei der poſitiven einſeitigen Anſicht völlige Willkühr ein.

Hienach müſſen wir ſagen, Wenn es eine Theorie geben ſoll: ſo können wir nur von der erſten Anſicht ausgehen. Allein auch dieſe wird uns für ſich genommen nicht genügen, und zwar mit Rükkſicht auf beide Aufgaben der Erziehung.

Wir haben eingeſtanden daß die Eigenthümlichkeit ſich nur allmählig entwikkele. Jede allmählige Entwikklung kann nun freilich ſo conſtruirt werden daß man das ſich entwikkelnde als eine unendliche Größe betrachtet; aber ich kann auch unendliche Hinderniſſe entgegengeſezt denken. Immer werden es Hem-

mungen ſein, welche bewirken daß die Entwikklung nur allmählig ſich vollendet. Es hängt alſo alles ab von dem was der Entwikklung entgegenſtrebt, und dieſem muß allerdings entgegengekämpft werden, ſo daß wenn die Erziehung irgendwie die perſönliche Eigenthümlichkeit ausbilden will, immer Gegenwirkungen nothwendig werden. Iſt dieſes aber nicht daſſelbe mit der Anſicht daß die Kraft womit die perſönliche Eigenthümlichkeit ſich entwikkele, beſchränkt ſei und nur ein gewiſſes Maaß des Widerſtandes überwinden könne? Dann kann man alſo auch mitwirken, die günſtigen Einwirkungen unterſtüzen, ſobald man nur die Richtung der perſönlichen Eigenthümlichkeit erkannt hat.

Gehen wir auf die andere Aufgabe der Erziehung, den Menſchen für die Geſellſchaft auszubilden: ſo müſſen wir ſagen, Wenn es im einzelnen ſelber kein natürliches Verhältniß zu den Gemeinſchaften gäbe in welche er eintreten ſoll: ſo würde doch nur jene Willkühr von der wir ſagten, ſie könne keine Theorie begründen, herrſchen. Nehme ich aber an, daß dem einzelnen die Liebe zu den Gemeinſchaften angeboren ſei: ſo wird er ſich auf naturgemäße Weiſe in deren Formen entwikkeln, und es iſt nur nöthig den ſchädlichen Einwirkungen und demjenigen entgegenzuarbeiten was in dem einzelnen dem allgemeinen Typus einer Gemeinſchaft widerſpricht. In dem Leben ſelbſt wird es dann viele Einwirkungen geben durch welche der Gemeingeiſt ſich mittheilt. Aber bedenken wir daß auch hier eine Differenz des bewußtloſen und des bewußten ſtattfindet, und daß der einzelne kräftiger ſich entwikkelt wenn er ein Bewußtſein ſeines Verhältniſſes zur Geſellſchaft hat. Es liegt aber der Erziehung ob das Hervortreten dieſes Bewußtſeins zu befördern. Und ſo führt uns denn auch hier die eine Vorausſezung auf die entgegengeſezte. So kommen wir wieder auf die gemiſchte Theorie zurükk; nur ſcheint deren Wahrheit nicht darin zu liegen daß man die einſeitigen Theorien verbindet, ſondern darin, daß die entgegengeſezten Anſichten nur relativ von einander getrennt ſind, und daß ſie iden-

tiſch ſind, jede nothwendig die andere herbeiziehend und jede nur wahr in Verbindung mit der anderen. Es iſt nicht möglich daß die Erziehung eine ihren Zwekk begünſtigende Einwirkung unterſtüzen könne ohne zugleich einer hemmenden Potenz entgegenzuwirken; und wiederum umgekehrt, es iſt nicht möglich daß die Erziehung einem ihren Zwekk hemmenden Zuſtand entgegentrete ohne zugleich poſitiv zu wirken. Beide Seiten, die poſitive und die negative, müſſen immer mit einander verſchmolzen ſein, und die einzelne Thätigkeit kann man nur von der anderen unterſcheiden a parte potiori. Denn der Menſch iſt ein Agens, und darin liegt die Nothwendigkeit jener Verknüpfung. Dies alles wird ſich durch die unmittelbare Anſchauung des ganzen Proceſſes am beſten ergeben. Denkt man ſich das Beſtreben dem Nachahmungstriebe oder der Blödigkeit und Feigherzigkeit in einem Menſchen entgegenzuwirken: ſo muß das etwas ſein was poſitiv die Entwikklung ſeiner perſönlichen Eigenthümlichkeit begünſtigt; denn ſonſt käme Null heraus, und die Wirkung der Erziehung wäre nur etwas mechaniſches. Man kann der Feigherzigkeit z. B. entgegenwirken durch die Furcht ſelbſt: dann iſt zwar eine beſtimmte Einwirkung aufgehoben; aber die Neigung des Menſchen ſo auf ſich einwirken zu laſſen iſt nur befördert. Man kann der Feigherzigkeit auch durch die Luſt entgegenwirken, z. B. dadurch daß man auf die Vertheidigung und die Behauptung der Freiheit einen Preis ſezt. Aber dann iſt nur eine böſe Neigung mit der anderen vertauſcht, und auch die Luſt kann feigherzig machen. Es kann nur auf ſittliche Weiſe entgegengewirkt werden wenn zugleich gefördert wird; und ebenſo giebt es keine poſitive Unterſtüzung die nicht zugleich ein Widerſtand gegen das widerſtrebende wäre. Wenn wir dem Nachahmungstrieb entgegenwirken wollen, ſo haben wir die perſönliche Eigenthümlichkeit des Menſchen zu unterſtüzen; und iſt er ſich ſeiner Perſönlichkeit als einer Realität bewußt: ſo wird die Feigherzigkeit unterdrükkt. Indem wir aber beide Wirkungsarten, die poſitive und negative Erziehung verbinden, haben wir ſie doch

nicht beide als eins und daſſelbe anzuſehen. Trennt man beide Richtungen, indem man ſie als entgegengeſezte betrachtet: ſo iſt nicht zu vermeiden daß man jede für ſich nur auf eine untergeordnete Weiſe behandelt; die poſitive wirkt dann durch die Hoffnung, die negative durch die Furcht. Beide erreichen ſo ihre Idee nicht. Vereinigt müſſen ſie ſein, und die Wirkung ſcheint dann zugleich poſitiv und negativ, die Abſicht der Erziehung fördernd und das entgegenſtrebende hemmend.

In Hinſicht auf die beiden Hauptaufgaben der Erziehung können wir einen entgegengeſezten Charakter unterſcheiden; bei der Hineinbildung in die Gemeinſchaften hat die negative Wirkungsart die Oberhand, bei der Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit die poſitive. Dies ſcheint parador, und man möchte meinen daß es ſich gerade entgegengeſezt verhalten müßte. Wir haben in Beziehung auf beide Aufgaben etwas angeborenes angenommen woran die Erziehung anzuknüpfen habe. Beide haben mit einander gemein daß das angeborene ſich erſt allmählig entwikkelt; auch die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit müſſen wir immer erſt abwarten. Aber nun tritt gerade hier der Unterſchied ein, daß wir den angeborenen Typus des gemeinſamen Lebens ſchon mit Grund vorausſezen können, und es kann alſo in dieſer Beziehung die unterſtüzende Thätigkeit alsbald beginnen; dagegen iſt in Rükkſicht auf die perſönliche Eigenthümlichkeit keine ſo beſtimmte Vorausſezung zuläſſig, und es ſcheint daher als könne hier um ſo weniger die Unterſtüzung eintreten, als man erſt in ſpäterer Zeit die Eigenthümlichkeit beſtimmt erkennen kann; denn aus der Aehnlichkeit mit Vater und Mutter läßt ſich wol kein entſcheidender Schluß ziehen. Nimmt man dieſes zuſammen: ſo möchte man eher glauben, die Entwikklung der Eigenthümlichkeit erfordere die negative Richtung der Erziehung, und die Hineinbildung in die Gemeinſchaft die poſitive. Allein wir müſſen bei der entgegengeſezten Anſicht ſtehen bleiben, und werden von der Richtigkeit derſelben uns leicht überzeugen können.

Wir haben ſchon erwähnt daß der Nachahmungstrieb und

der Mangel an Widerſtand die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit hemme. Was würde nun, wenn es keine abſichtlichen Bemühungen der Erziehung gäbe, die Entwikklung der Eigenthümlichkeit begünſtigen? Nichts anderes als was die Baſis der Erziehung ſelbſt iſt, die Luſt und Freude an dem ſich entwikkelnden Leben. Wäre dieſe in den Umgebungen des Kindes: ſo würde ſich der Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit kein Hinderniß entgegenſtellen, alle würden mitwirken. Da aber nun überall wo irgendwie Erziehung ſtattfindet die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit durch die unmittelbare Umgebung des Kindes mehr gehemmt als begünſtigt wird, und auch der Erzieher der die Eigenthümlichkeit entwikkeln möchte nicht im Stande iſt unmittelbar alles was die Eigenthümlichkeit bedingt zu unterſtüzen, indem ja die natürlichen Anlagen des Menſchen erſt allmählig hervortreten und die Entwikklung nur langſam und ſtoßweiſe vor ſich geht: ſo iſt es natürlich daß die Erziehung den Exponenten dieſer Entwikklung zu unterſtüzen und die Entwikklung poſitiv zu beſchleunigen ſucht. Wollte man hier auf negative Weiſe wirken und die Eigenthümlichkeit ſchüzen indem man nur die Hinderniſſe hinwegräumt: ſo würde man zugleich dadurch der anderen Aufgabe der Erziehung, der Hineinbildung in die Gemeinſchaften ſchaden; z. B. ein ſtarker Nachahmungstrieb im Kinde iſt immer etwas ſehr bedenkliches in Rükkſicht auf die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit; wenn man nun ihn ganz unterdrükken wollte ſtatt die Selbſtthätigkeit zu kräftigen und das Bewüßtſein der eigenen realen Perſönlichkeit zu wekken: ſo würde das gefährlich ſein für die univerſelle Seite der Erziehung.

Fragen wir nun ebenſo in Bezug auf dieſe andere Hauptaufgabe der Erziehung, die Bildung des Menſchen für die Geſellſchaft, was hier geſchähe wenn es keine abſichtliche Erziehung gäbe: ſo müſſen wir antworten, daß eben dasjenige was die individuelle Entwikklung hemmen würde, die univerſelle fördere. Schon der Nachahmungstrieb wird jeden in den

Typus des gemeinſamen Lebens einführen und veranlaſſen dieſes ſich anzueignen; die Blödigkeit, welche freilich in Feigherzigkeit ausarten kann, wird ſich als das Gefühl wie wenig der einzelne der Maſſe gegenüber iſt, äußern und den Einflüſſen anderer mehr Raum geben. Die Erziehung für die Gemeinſchaft findet alſo Subſidien hinreichend ſchon vor; und es wird ſich der Menſch, den unvermeidlichen und natürlichen Einflüſſen ſeiner Umgebung überlaſſen, für die Gemeinſchaft entwikkeln, wenn nur die Erziehung ſich bemüht das in der Entwikklung der Perſönlichkeit dem Hineinbilden in die Gemeinſchaft feindſelige zurükkzudrängen. Dieſes wird aber nichts anderes ſein als dasjenige was für ſich maaßlos entwikkelt auch der perſönlichen Eigenthümlichkeit das Gepräge des unſittlichen giebt, nämlich das egoiſtiſche launenhafte willkührliche deſultoriſche.

Wenn nun nach dieſer Betrachtung die eine Aufgabe der Erziehung mehr durch die negative Form, die andere mehr durch die poſitive gelöſt wird: ſo erinnern wir doch noch einmal daß ſtets beides geſchehen müſſe, weil jedes das andere nicht ausſchließt. Durch das Hervortreten der Eigenthümlichkeit wird der Nachahmungstrieb zurükkgedrängt, aber in ſo fern er heilſam iſt, wird er nicht ganz zerſtört werden. In ſo weit als dieſer Trieb in die Gemeinſchaften hineinbildet, wird die Entwikklung der perſönlichen Eigenthümlichkeit ihn gewähren laſſen; in ſo weit er die Eigenthümlichkeit hemmt, wird die Entwikklung der Bildung für die Gemeinſchaft ſein Zurükktreten zulaſſen und die individuelle Ausbildung gewähren laſſen, denn der gemeinſame Typus muß alle Individualitäten in ſich aufnehmen können. Das egoiſtiſche und launenhafte tritt dem gemeinſamen Leben am meiſten entgegen, und was hiegegen anſtrebt, das wird wiederum poſitiv für die Entwikklung des gemeinſamen Typus wirken.

Wenn wir nun durch eine frühere Unterſuchung die Erziehung in verſchiedene Perioden eingetheilt und eine zwiefache Aufgabe nachgewieſen haben: ſo hat ſich nun die Erziehung in

zwei relativ entgegengeſezte Formen getheilt, die ſich durch jene Perioden verſchieden hindurchziehen werden und die doppelte Aufgabe näher beſtimmen.

Hieran ſchließt ſich eine andere Betrachtung die von gleicher Bedeutung iſt, nämlich

Ueber die Aufopferung des Moments.

Wir haben gefunden daß auch abgeſehen von der Erziehung Einwirkungen auf den Zögling vorkommen, die wir als die unabſichtlichen den abſichtlichen gegenüberſtellten. Nun aber iſt auch nicht alles in dem Leben der erziehenden ſelbſt mit der Jugend wirklich ein abſichtliches und nach einer Kunſtlehre eingerichtet; ſondern es gehen auch ſtets von den Erziehern unabſichtliche Einwirkungen aus, und in dem freien Zuſammenleben mit der Jugend tritt das Bewußtſein der Erziehung wenigſtens momentan zurükk. So ſcheinen die Einwirkungen des Erziehers ſelbſt verſchieden und entgegengeſezt zu ſein. Vergeſſen wir in dem freieren Zuſammenſein mit der Jugend das Erziehen: ſo vergeſſen wir auch den fixen Unterſchied zwiſchen Erwachſenen und Kindern, und richten unſer Verhalten in ſo fern es ein freies geſelliges und nicht durch Pflichtverhältniſſe beſtimmtes iſt, gegen die lezteren wie gegen die erſteren nur nach dem Geſez des reinen freien Mitgefühls ein, ſo daß wir jedem zu einer vollſtändigen Befriedigung, zum bewußten Genuſſe ſeines Daſeins zu verhelfen ſuchen. Dies iſt aber die Sache des Moments und geht nicht auf die Zukunft, und jede Mittheilung im geſelligen Leben die ihre Richtung auf die Zukunft hat, kann nur den Charakter des zufälligen an ſich tragen; iſt das nicht der Fall, ſondern wird der gegenwärtige Moment durch die Beziehung auf den zukünftigen ganz zurükkgedrängt: dann iſt man auch aus dem Kreiſe der Geſelligkeit in das Gebiet der Pflicht hinübergegangen. Geben wir uns alſo den Kindern ganz hin im freien Verkehr des Lebens: ſo verhelfen wir ihnen zu einer momentanen Befriedigung, zum momentanen Genuß ihres Daſeins. Betrachten wir dagegen

die reine Erziehung, die abſichtlichen Bemühungen des Erziehers: ſo kommen wir auf das entgegengeſezte; denn dieſe haben ihren Gegenſtand in der Zukunft. Es bietet ſich uns demnach dieſer Gegenſaz dar, das freie unabſichtliche Leben mit der Jugend, das nur den Charakter hat ihr zur Befriedigung in der Gegenwart zu verhelfen, und die geregelte abſichtliche Erziehung, welche die Gegenwart der Zukunft aufopfert. Wie ſollen wir dieſe entgegengeſezten Thätigkeiten in Uebereinſtimmung bringen? Es finden ſich auch in Beziehung auf dieſen Gegenſaz entgegengeſezte einſeitige Theorien. Man hat gemeint, man müſſe alle ſtrenge Erziehung aufgeben und alles auf die momentane Befriedigung des Daſeins ankommen laſſen; man müſſe die Erziehung ſpielend üben und ſelbſt alſo mit den Kindern ſpielen. Andere haben dagegen behauptet, gerade das Gegentheil ſei nur richtig, man müſſe immer rein die Erziehung im Auge behalten und die Einwirkungen der Erwachſenen auf die Jugend ſo ordnen und geſtalten daß ſtets der Moment der Zukunft aufgeopfert werde.

Beide Einſeitigkeiten ſind verderblich, und beſonders die leztere macht das Leben ſo ſchroff und ſtarr daß Liebe und Freude der Kinder in ihrem Verhältniß zu den Erziehern gar nicht aufkommen können.

Da nun die einſeitigen Theorien uns nicht genügen: ſo iſt eine Ausgleichung des Gegenſazes nothwendig, wobei es ſich nur fragt, welches das Princip dazu ſei. Denn was würde es helfen zu ſagen, man müſſe das eine thun und das andere nicht laſſen? Wir müſſen auch hier zu einer der in der vorigen Unterſuchung gefundenen analogen Auflöſung kommen, die uns zeigt daß die momentane Befriedigung und die Richtung auf die Zukunft nur einen ſcheinbaren Gegenſaz bilden, und daß beides die Einwirkungen der Erziehung und des freien Lebens eins und daſſelbe ſeien. Um dieſes aber deutlich zu machen, müſſen wir das ganze Verhältniß der Erwachſenen zu den Kindern tiefer in ſeinen ethiſchen Gründen aufſuchen, und nur der wirklich innere Zuſammenhang des ethiſchen und pä-

dagogiſchen Gebietes kann uns das Verhältniß der beiden Lebensformen, der freien unabſichtlichen und der abſichtlichen Einwirkungen begreiflich machen.

Es iſt offenbar daß die Kinder jedes Alters ſtets Bedürfniſſe haben die in das Gebiet des freien Zuſammenlebens fallen; ſie haben Anſprüche an die unmittelbare Gegenwart, dieſen Anſprüchen muß genügt und der ungenügende Zuſtand in welchem ſie ſich allein für ſich befinden, muß ſupplirt werden. Sobald in einem Moment des Lebens etwas rein aus dem Geſichtspunkt der Zukunft geſchieht: ſo iſt die Aufforderung der Gegenwart zu genügen gefährdet. Sittlicherweiſe kann aber nie zugeſtanden werden daß die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert werde, und es iſt eine unmittelbar aus der Ethik hervorgehende Aufgabe für die Pädagogik, die Erziehung ſo zu conſtruiren daß die Einwirkungen dem Zuſtande der Jugend entſprechen und in der Gegenwart ihr Befriedigung gewähren. Nun aber giebt es keinen Augenblikk worin nicht etwas für die Erziehung geſchehen könnte; läßt der Pädagog auch nur einen vorübergehen: ſo erſcheint er als unvollkommen in ſeiner Kunſt; denn er wird ſtets etwas wahrnehmen können was ſeinem Zwekk entweder entſpricht oder widerſtrebt, alſo immer zur pädagogiſchen Einwirkung Veranlaſſung haben. In ſo fern nun nicht nur einige zur Erziehung beſonders berufen ſind, ſondern jeder Erwachſene ſeinen Antheil an der Erziehung der jüngeren Generation hat: ſo muß jeder jeden Moment zu dieſem Zwekk benuzen, und auch jeder Augenblikk im geſelligen Verein muß die pädagogiſche Kunſt mit ſich haben. Man kann hiegegen ſagen, es finde doch offenbar ein Unterſchied ſtatt, die Erziehung im engeren Sinne ſei Kunſt und die unabſichtlichen Einwirkungen auf die Jugend im freien Verkehr des Lebens fallen unter den Geſichtspunkt der Pflicht; denn die Anerkennung und Erfüllung der Anſprüche die jeder an den anderen habe, ſei eigentlich das was wir Pflicht nennen, und das rein menſchliche Verhältniß in welchem wir mit anderen ſtehen und bei dem die Beziehung auf die Zukunft nicht vorhanden ſei, erfor-

dere nicht ſowol ein kunſtmäßiges ſondern vielmehr ein pflichtmäßiges Handeln. Aber dieſes Raiſonnement können wir auch umkehren und ſagen, die Erziehung ſei Pflicht, denn jeder ſei ein Mitglied der Geſellſchaft für welche der Zögling erzogen werde, und zur Erhaltung dieſer Gemeinſchaft verpflichtet, alſo auch zur Erziehung. Und wiederum kann man auch die Behauptung aufſtellen, wenn auch das rein menſchliche Verhältniß des einzelnen zum anderen das Gebiet der allgemeinen Menſchenpflicht ſei: ſo liege es doch urſprünglich chaotiſch da und müſſe erſt geordnet werden, und es ſei dieſes eben Kunſt, die Lebenskunſt, die Anſprüche aller ſo zu löſen und zu befriedigen daß nichts zu wünſchen übrig bleibe. — Dieſer ganze Streit beweiſt aber nur daß jedes aus dem Geſichtspunkt des andern dargeſtellt werden kann, daß alſo beides identiſch iſt; das ethiſche und das pädagogiſche Gebiet iſt eins und daſſelbe, und in dem Verhältniß der Erwachſenen zu der Jugend muß alles eben ſo gut aus dem ethiſchen Geſichtspunkt als aus dem pädagogiſchen betrachtet werden können, ſo daß der freie geſellige Umgang mit der Jugend wahrhaft pädagogiſch ſein und in ihm nichts vorkommen muß was irgend einer begründeten Regel wahrhafter Erziehungskunſt widerſpricht; und ebenſo muß andererſeits jede pädagogiſche Einwirkung auch vollkommen ſittlich ſein. — Es gilt das aber nicht allein von der Erziehungskunſt in ihrem Verhältniß zur Ethik, ſondern iſt allgemeingültig für alle Kunſtlehren. Stellt man einander gegenüber die Gebiete für welche es Theorien giebt, alſo die Gebiete der Kunſt: ſo muß jedes einzelne derſelben im allgemeinen ethiſchen Gebiet aufgehen. Es gilt dies nicht nur von den Gebieten die wir im weiteren Sinn und uneigentlich Kunſt nennen, wie die Staatskunſt, Erziehungskunſt; ſondern auch von den eigentlichen ſogenannten ſchönen Künſten, welche vom ethiſchen Gebiet ſehr fern zu liegen ſcheinen, aber dennoch nur in dieſem ihr Princip haben können. Es ſtellt ſich dieſes uns am klarſten dar wenn wir bedenken daß in jeder Kunſt das Steigen und der Verfall von dem Steigen und Verfall des

ganzen gemeinſamen Lebens, des ganzen ſittlichen Gebietes Zeugniß ablegt. Es iſt eine ganz falſche Anſicht, wenn man um die Kunſt zu vertheidigen und ihr eine Stelle im Leben zu vindiciren, behauptet, die Kunſt diene ja der Moralität. Nicht um des Nuzens willen iſt die Kunſt da, ſondern ſie iſt ſelbſt ein Element der Sittlichkeit. — Umgekehrt, ſieht man auf das rein ethiſche Gebiet und fragt man, was in der Geſammtheit des Lebens geſchehen müſſe damit die menſchliche Natur nach allen in ihr angelegten Richtungen ſich entfalte und vollſtändig da ſei: ſo müſſen daraus alle Gebiete für welche es eine Kunſtlehre geben kann, conſtruirt werden; das ethiſche Gebiet muß ſich ſoweit ausdehnen daß es jene alle in ſich faßt. Es darf kein menſchliches Verhältniß geben das nicht kunſtmäßig behandelt werden könnte. Die Aufgabe für alle Kunſtgebiete iſt immer dieſelbe aus einem und demſelben Punkt, dem ethiſchen, ausgehend; die Auflöſung iſt ſtets eine andere.

Aus dem geſagten geht hervor daß es keine Theilung der Gebiete des freien Zuſammenlebens mit der Jugend und der Erziehung in der Art giebt daß ſittlicherweiſe die Einwirkungen verſchieden ſein müßten, ſo daß man alſo nicht den Moment des freien Zuſammenlebens der Erziehung, und den Moment der Erziehung dem freien Zuſammenleben aufzuopfern genöthigt iſt. Jeder Lebensmoment ſoll ein Zeugniß ablegen von dem ſittlichen Verhältniſſe der Menſchen untereinander; jeder Lebensmoment in der Periode der Erziehung alſo von dem ſittlichen Verhältniſſe zwiſchen der Jugend und der älteren Generation.

Allein auch dieſe Löſung ſcheint nur eine ungenügende zu ſein, wenn wir erwägen daß die beiden Gebiete, das freie Zuſammenſein mit der Jugend und die reine Erziehung als ſolche, nicht nur einander gegenüberſtehen in Beziehung auf das techniſche Verfahren im engeren Sinn und das ethiſche Verfahren, ſondern daß ſie auch in ihrer Beziehung auf die Zeit auseinandergehen. In dem freien Zuſammenleben ſcheint die Richtung auf die Zukunft negirt zu ſein, indem beide die Erwach-

ſenen und die Kinder in dem geſelligen Leben gemeinſam auf den gegenwärtigen Moment gerichtet ſind. Aus dem Geſichtspunkt der Erziehung dagegen ſcheint die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert zu werden. Hier iſt eine Auflöſung unmöglich ſo lange wir Gegenwart und Zukunft entgegenſtellen. Dieſer Gegenſaz iſt nämlich nur ein relativer, kein abſoluter. Unſere Frage kommt alſo darauf zurükk, wie es mit dieſem Gegenſaze ſtehe.

Man hat oft um die Schwierigkeit zu heben geſagt, das Selbſtbewußtſein der nicht erwachſenen ſei noch nicht vollſtändig, und daher müſſe man nicht ſo ſehr darauf ſehen was ihnen für den Augenblikk zur Befriedigung gereiche, ſondern der Erzieher müſſe an die Zukunft denken und die Zöglinge darauf hinleiten was ſie ſelbſt dann in Zukunft billigen würden. — Das wäre gut wenn alle ſo weit gelangten daß ſie was in der Jugend ihnen anerzogen wurde billigen könnten; indeß die Sterblichkeit iſt gerade in der Periode der Kindheit ſehr groß. Wenn man die Gegenwart der Zukunft opfert, und dieſe tritt nicht ein: ſo muß der ſich Vorwürfe machen der ſeine Handlungsweiſe in der Erziehung nicht auf beide Geſichtspunkte der Gegenwart und Zukunft reduciren kann.

Verſuchen wir, da dieſe Löſung uns nicht genügen kann, die Frage von einem anderen Punkt aus zu beantworten. Das gegenwärtige Bewußtſein der Kinder zu jedem künftigen verhält ſich nicht auf gleichmäßige Weiſe in allen Zeitpunkten der Erziehung. So lange ſich die Kinder im allgemeinen im Zuſtande der Bewußtloſigkeit befinden, tritt die Schwierigkeit das Verhältniß der Gegenwart gegen die Zukunft richtig zu ſtellen nicht ein. Dies iſt die Urſache warum viele glauben, es ſei die leichteſte Periode der Erziehung diejenige in der das Bewußtſein noch nicht erwacht iſt. Sehen wir auf das Ende der Erziehung: ſo hört die Schwierigkeit auch auf, denn auf dieſem Punkt ſoll man den Menſchen behandeln nach dem was er aus ſich ſelbſt gemacht wiſſen will. Alſo zwiſchen dieſen beiden Punkten, dem wo das Bewußtſein noch nicht erwacht iſt,

und dem wo es vollkommen entwikkelt iſt, liegt die Schwierigkeit, und das Bedürfniß ſie zu löſen tritt ein. Wie iſt denn nun das ſchon erwachte Bewußtſein der Jugend während dieſer Zeit beſchaffen? Hier findet ſich eine Stufenfolge. Das Bewußtſein des Moments erwacht früher als die Sorge für die Zukunft; iſt dieſe erſt erwacht, ſo iſt jene Schwierigkeit auch geringer und findet ihre Auflöſung darin daß die Zöglinge auf dieſem Punkt, wo ſie ſelbſt der Zukunft eingedenk geworden ſind, ſich ſubmittiren und zum Erzieher Vertrauen haben. Die Schwierigkeit ſchränkt ſich alſo ein auf den Zeitraum wo das Bewußtſein der Gegenwart erwacht iſt, die Sorge für die Zukunft aber noch nicht. Wie iſt nun das Bewußtſein in dieſer Lebensperiode beſchaffen? Man ſagt zwar von den Kindern, ſie leben nur in der Gegenwart. Allein es iſt dies die elegiſche Sage des Alters das auf die Jugend zurükkſieht. Als realer menſchlicher Zuſtand iſt das bloße Leben in der Gegenwart gar nicht möglich; wir würden, wollten wir einen ſolchen Zuſtand ſtatuiren, bis an die Grenze des thieriſchen kommen. Das Thier bleibt ſtets in ſeinem unmittelbaren Zuſtande, bei ſeinem Inſtinct ſtehen. Menſchlich iſt nur der Moment, wenn wir in die Gegenwart die Divination ſezen; es wäre ſonſt gar keine Perfectibilität möglich. Wollen wir die menſchliche Natur als Einheit anſehen, und ſchon im Kinde die menſchliche Thätigkeit erblikken, wie wir doch nicht anders können: ſo müſſen wir ſchon in dem Kinde ſobald die Combination von Vergangenheit und Gegenwart da iſt, auch die Combination von Gegenwart und Zukunft hinzuſezen. Und wenn der Erzieher beides zuſammen ins Auge faßt: ſo hat er im Kinde ſelbſt einen Fürſprecher, das divinatoriſche Vermögen deſſelben. Jede einzelne Handlung demnach die in das Gebiet der Erziehung oder des Lebens mit der Jugend fällt, muß ſich auf Gegenwart und Zukunft zurükkführen laſſen. Wenn wir rein für die Zukunft arbeiten und die Befriedigung des Moments vernachläſſigen, uns alſo zwar an dies divinatoriſche in dem Kinde wenden, aber das Bewußtſein der Gegenwart, worin doch das

divinatoriſche eingehüllt iſt, unberükkſichtigt laſſen: ſo wird das Kind uns tadeln, und unſere Handlungsweiſe wird als eine falſche auch in ihrem Reſultat ſich zu erkennen geben. Ebenſo iſt es auf der anderen Seite.

Die Gegenwirkung.

Was iſt für ein Verfahren anzuwenden wenn in dem Zögling ſelbſt etwas der Idee widerſtreitendes entſtanden iſt? Um dieſe Frage beantworten zu können, müſſen wir uns das der Idee der Erziehung zuwiderlaufende veranſchaulichen. Die religiöſen und ſittlichen Principien der Gemeinſchaft ſind nicht überall dieſelben, ſo daß wir an ihnen das unſittliche meſſen könnten. Wir müſſen daher die Sache aus unſerem beſtimmten Geſichtspunkt betrachten. Wenn die Erziehung in jedem Menſchen die menſchliche Natur entwikkeln ſoll in der doppelten Beziehung des Ausbildens der Eigenthümlichkeit und des Hineinbildens in die Gemeinſchaft: ſo iſt eigentlich vorausgeſezt daß alles was ſich aus dem Menſchen entwikkelt an ſich gut ſei. Dies widerſpricht der Erfahrung. Wir müſſen einen medius terminus aufſuchen. Wenn wir annehmen daß ſich nichts aus dem Menſchen entwikkeln kann was nicht die menſchliche Natur mit ſich bringt, und daß alles was ſich entwikkelt an und für ſich gut iſt: ſo betrachten wir es nur aus dieſem Geſichtspunkt daß es ein einfaches Element der menſchlichen Natur ſei. Es iſt z. B. die Unmäßigkeit und Unkeuſchheit etwas böſes und der Erziehung zuwiderlaufendes; aber als einfache Elemente angeſehen, ſimpliciter betrachtet, geht das eine auf den Geſchlechtstrieb das andere auf den Ernährungsproceß, beides an und für ſich ein gutes. Ebenſo iſt es mit den übeln Gewohnheiten der Kinder in Bezug auf die Haltung des Körpers. Auch die freie Beweglichkeit iſt etwas gutes, und doch ſchließt ſich das böſe an. Dort liegt das böſe im Verhältniß und darin daß die phyſiſche Seite von dem ethiſchen ſich losgeriſſen hat. Hier liegt das böſe darin daß ſich etwas mechaniſches feſtſezt; es ſoll ſich aber nichts mecha-

niſches fixiren als das was zum natürlichen Act des Willens gehört. — Die Verhältniſſe unter denen die einzelnen einfachen natürlichen Elemente der menſchlichen Natur dem böſen ſich zuwenden können, ſind ſehr mannigfach. Verſuchen wir dies mannigfache auf wenige Gegenſäze zurükkzuführen. Zwei Gegenſäze bieten ſich uns dar, die uns den Geſichtspunkt angeben aus welchem wir das böſe zu betrachten haben: der Gegenſaz zwiſchen dem höheren und niederen, und der Gegenſaz zwiſchen Verſtand und Willen. Auch das niedere iſt an ſich nicht böſe, alſo auch nicht die niederen Vermögen des Menſchen. Das niedere ſoll aber dem höheren untergeordnet ſein; wenn das Verhältniß der Unterordnung alterirt wird: dann entſteht eben das verkehrte. Dieſer Gegenſaz allein reicht aber nicht aus. Denn wenn ein Menſch von dem verkehrten oder böſen keine Vorſtellung hat: ſo rechnen wir es ihm auch nicht zu; wo kein Geſez iſt, da iſt auch keine Sünde. *) Darum fügen wir den anderen Gegenſaz hinzu. Die Vorſtellungen welche das Geſez hervorrufen, bilden den menſchlichen Verſtand; in ſo fern ſie in That ausgehen, den Willen im weiteren Sinne. Irgend eine Störung des Verhältniſſes der niederen und höheren Vermögen iſt erſt dann böſe wenn im Menſchen ſelbſt ein Widerſpruch zwiſchen Verſtand und Willen ſtattfindet. — Wie verhält es ſich nun hier mit der Gegenwirkung? Demjenigen was zu den niederen Vermögen gehört, dürfen wir keinen Widerſtand entgegenſezen; denn alles das iſt nothwendig, und ohne die Entwikklung der niederen Vermögen würden die höheren müßig ſein; jene ſind Organe dieſer. Hier kann alſo der Ort der Gegenwirkung nicht ſein. Ein Mißverhältniß aber tritt ein wenn die höheren Vermögen in der Entwikklung zurükkbleiben. Allein dann muß die Erziehung unterſtüzen und nicht entgegenwirken. Entwikkeln ſich die niederen Vermögen früher als die höheren in Folge der beſtimmten Form des Lebens, z. B. der Art der Nahrung: ſo liegt der Fehler in der Anordnung des

*) Röm. 7, 8.

Lebens, alſo außerhalb der Erziehung in ſo fern ſie Gegenwirkung gegen das von innen ſich entwikkelnde ſein ſoll. — Es bleibt uns alſo nur der Gegenſaz von Verſtand und Willen; es kann ein Widerſpruch zwiſchen der Vorſtellung und dem Willen geſezt ſein: wie ſollen wir da entgegen wirken? Wenn das böſe aus Unwiſſenheit hervorgeht: ſo iſt dieſe aufzuheben; gelingt es aber durch Einwirkung auf die Einſicht die Vorſtellung und mit dieſer den Willen zu ändern: ſo iſt dies nicht eine Gegenwirkung ſondern unterſtüzende Thätigkeit. Erregt man aber in dem einzelnen Vorſtellungen wodurch er zu einer anderen Einſicht kommt aber nicht zu einem anderen Willen, ſo daß dennoch Disharmonie ſtattfindet: ſo iſt dies ein Widerſpruch den wir nicht als Production dieſes einzelnen anſehen können. Verſtand und Wille können an und für ſich nicht im Widerſpruch ſtehen; die Disharmonie iſt hier nur entſtanden, nicht weil jene, Verſtand und Wille, an ſich im Widerſpruch in ihm wären, ſondern weil hier ein neuer Gegenſaz heraustritt, nämlich der Gegenſaz zwiſchen Empfänglichkeit und Selbſtthätigkeit, und weil in dieſem Fall dann die Vorſtellung als das überwiegend zur Empfänglichkeit gehörende, als leidentliches mehr erregt worden iſt als die Selbſtthätigkeit. Was in der Vorſtellung der Handlungsweiſe widerſpricht, iſt eben deswegen etwas fremdes und empfangenes. Damit ſoll keinesweges geſagt ſein daß der Wille allein das thätige ſei, der Verſtand das leidentliche; denn denken und vorſtellen iſt eben ſo ſehr eine Thätigkeit wie das eigentliche Handeln nach außen. Aber leicht iſt einzuſehen daß in Fällen wo der Wille mit der Vorſtellung und dem Gefühl im Widerſpruch ſteht, die Urtheile des Gefühls nur als empfangen, nicht von innen producirt, angeſehen werden können. — Wenn wir nun aber auch den neuen Gegenſaz zwiſchen Spontaneität und Receptivität gewonnen haben: ſo iſt doch auch hier Forderung, daß beides in Harmonie ſtehe; Widerſpruch zwiſchen ihnen iſt auch etwas verkehrtes, der Gegenwirkung bedürfend. Wie iſt ſie aber anzubringen? Man kann ja ſagen, bei weiterer Ausbildung werde

ſich dieſer Widerſpruch von ſelbſt aufheben und das Gleichgewicht ſich herſtellen. Man kann auch behaupten, es beſtehe in jedem ein beſtimmtes Verhältniß zwiſchen Receptivität und Spontaneität, und dies gehöre zu ſeiner Eigenthümlichkeit. Beides iſt wahr; das erſte, in ſo fern nicht alle Functionen ſich gleichmäßig entwikkeln; das zweite wegen der Verſchiedenheit der Temperamente. In wie fern nun ein ſolches Verhältniß zur Eigenthümlichkeit gehört, iſt es nicht einmal eine pädagogiſche Aufgabe dieſes zu ändern; es würde dies zur Willkühr führen. Alle Mannigfaltigkeiten welche durch die Miſchung der Functionen möglich ſind und der menſchlichen Natur gemäß, ſollen bleiben; in der Verbindung mit dem gemeinſamen Leben findet ſich die nöthige Ergänzung von ſelbſt. Die Erziehung hat alſo kein Recht auf eine Aenderung der perſönlichen Conſtitution hinzuarbeiten. Jeder ſoll ſie zur höchſten Vollendung entwikkeln ſo wie ſie in beſonderer Art die menſchliche Natur darſtellt. Wenn nun aber irgendwie die eine Function hinter der anderen zurükkgeblieben iſt: ſo könnte man doch nur entgegenwirken durch Unterdrükkung der einen oder anderen; dies wäre gegen die natürliche Entwikklung. — Dies alles ſpricht gegen die Gegenwirkung. Daher auch die Theorie, man müſſe das böſe ſich ſelbſt überlaſſen und nur das gute unterſtüzen; Gegenwirkung ſei nicht nöthig. — Allein zwei Punkte treten ein, die wir nicht überſehen dürfen. (Vergl. S. 142.) Gegenwirkungen werden nöthig damit nicht verkehrte Gewohnheiten entſtehen, und um des gemeinſamen Lebens willen; jene gehören in das Gebiet der Zucht, dieſe in das Gebiet der Strafen.

Die Strafen.

Nur die Zucht iſt ein unmittelbar pädagogiſches Element; Strafen ſind nichts pädagogiſches; ſie gehören dem gemeinſamen Leben an, in dieſem haben ſie ihren Urſprung und Zwekk. Deshalb liegt die Unterſuchung über die Strafen am meiſten an der Grenze unſerer Aufgabe und gehört nur mittelbar in

die Theorie, die nur deshalb von den Strafen handeln kann um nachzuweiſen, wie bedenklich ſie ſind, in wie weit zu dulden, und wie unſchädlich zu machen.

Strafen ſind durch alle Stufen bedenklich. Sie ſind bedenklich wenn wir ſie betrachten als beſtimmt Schmerz zu erregen. Wenn wir auf die Jugend eine Gegenwirkung ausüben um ſie zu verhindern dies oder jenes zu thun: ſo iſt dies ein Druck, eine Hemmung; gegen jede Hemmung iſt in dem Menſchen eine Widerſtandskraft; vor Drukk, Hemmungen können wir die Jugend nicht bewahren, ſondern wir müſſen Drukk und Hemmungen auch abgeſehen von Strafen gewähren laſſen, könnten alſo die Strafen anwenden um dieſe Widerſtandskraft zu erregen, zu ſtärken. Aber dann müßten wir die Strafen nur in ſoweit in Anwendung bringen als Widerſtandskraft da iſt, weil ſie ſonſt die vorhandene Kraft zerſtören würden. Wollte man nun die Strafen aus dieſem Geſichtspunkt betrachten als Drukk erregend, dem aber eine Widerſtandskraft nothwendig entgegentreten muß: dann würden ſie ihren Charakter durchaus verlieren; denn die Jugend ſoll eben gegen die Strafe keinen Widerſtand äußern. Wenn irgend eine als Strafe der Jugend zugefügte Unannehmlichkeit ihr auf einem anderen Wege zuſtößt und ſie ſich dadurch nicht ſtören läßt in der Verfolgung ihrer Zwekke: ſo freuen wir uns darüber; ſtrafen wir nur mit dem was die Jugend ſoll ertragen lernen, und verlangen wir daß ein und daſſelbe hier einen Eindrukk mache, dort keinen, ſondern überwunden werde: ſo gerathen wir in den größten Widerſpruch. In dieſem Widerſpruch iſt die Erziehung immer wenn ſie Strafen anwendet befangen. Strafen machen die Jugend weichlich und feige; dies iſt dem Hauptzwekk der Erziehung zuwider. Verachtet die Jugend körperliche Schmerzen: ſo iſt es nicht weiſe ſie als Strafe anzuwenden. Will man eine Stufe höher ſteigen und ſagen, das gelte alles nur dann wenn man dem Leibe unmittelbar Schmerzen zufüge; es ſei nicht ſo ſehr dieſe rein körperliche Strafe in Anwendung zu bringen, ſondern die Sinn-

lichkeit oder irgend ein Zweig derſelben anderweitig zu hemmen, z. B. durch Entbehrung: ſo läßt ſich entgegnen, daß auch alle derartigen Strafen eigentlich körperlich ſind, Schmerz bereitend, und daß der Menſch auch lernen müſſe dieſe Schmerzen zu ertragen, ſowie es ja dem pädagogiſchen Zwekk widerſtreiten würde wenn der Zögling nicht im Stande wäre Entbehrungen zu verachten. Bedenklich aber ſodann ſind auch die Strafen die weiter abliegen von dem ſinnlichen Gebiete. Man hat alle Strafen auf den Ehrtrieb anbringen wollen. Auch dieſem Triebe ſoll der Menſch nicht abſolut nachgeben; er ſoll auch dieſem widerſtehen. Der Ehrtrieb rein ſittlich betrachtet iſt nichts als das Verlangen daß das Urtheil der Menſchen in Beziehung auf den einzelnen ausſprechen ſoll ſeine Uebereinſtimmung mit der allgemeinen Idee von dem guten und vollkommenen in der menſchlichen Natur. Wenn nun aber die öffentliche Meinung über das gute und böſe noch ſo ſchwankend und verſchieden iſt: ſoll der einzelne in ſeiner richtigeren Ueberzeugung und in ſeinem Beſtreben der falſchen öffentlichen Meinung entgegenzuwirken durch die öffentliche Meinung ſich ſtören laſſen? Die öffentliche Meinung ſoll fortgebildet, berichtigt werden; dies kann nur durch einzelne geſchehen; dieſe einzelnen werden zunächſt in Widerſpruch mit der allgemeinen Meinung kommen; ſie werden für Schwärmer und Phantaſten gehalten, verachtet und verſpottet ſo lange ihre Anſicht nicht die Oberhand hat. Wollte der Menſch alſo jedem Drukk gegen den Ehrtrieb nachgeben: ſo wäre keine Fortbildung möglich. Giebt es auch Klaſſen in der menſchlichen Geſellſchaft die mit der öffentlichen Meinung in keiner Relation ſtehen, und können dieſe ohne Ehrtrieb beſtehen; giebt es andere, die nie mit der öffentlichen Meinung in Zwieſpalt gerathen, und kennen dieſe nur den falſchen Ehrtrieb: ſo ſollen doch in allen Schichten der Geſellſchaft ſolche ſein bei denen nicht nur der rechte Ehrtrieb erwekkt iſt, ſondern die auch von dem falſchen ſich nicht blenden laſſen. Wie es despotiſch ſein würde durch die Erziehung darauf hin zu arbeiten, daß

nur jenen Klaſſen die wie man glaubt ohne Ehrtrieb beſtehen können, die jüngere Generation überwiegend ſich anſchließe: ſo iſt es auch despotiſch den Ehrtrieb durch Strafen oder Belohnungen wekken zu wollen, weil man ſo den wahren Ehrtrieb unterdrükkt. Dieſen nicht zu wekken ſondern zu unterdrükken iſt aber den Despoten eigen. — Bedenklich iſt es auch, wenn man noch eine höhere Stufe der Strafen feſtſtellen und um einen Ort zu haben wohin die Strafe flüchten könne, alle Gegenwirkung auf den Thätigkeitstrieb anbringen will. Man ſagt nämlich, man müſſe durch Hemmung der Action, durch Abſchließung von der Thätigkeit den Menſchen ſtrafen. Hiebei wird man freilich jenen früheren Einwurf nicht mehr machen können, daß der Menſch auch darüber ſich erheben ſolle und in der Unthätigkeit ſeine Befriedigung ſuchen. Aber eben deswegen entſtehen neue Schwierigkeiten. Erſtens. Wir können den Menſchen nie ganz außer Thätigkeit ſezen; nur beſtimmte Zweige derſelben die nach außen gerichtet ſind, nicht den Thätigkeitstrieb im inneren ſelbſt ſind wir im Stande zu hemmen. Auch die größte Langeweile vermag dieſes nicht. Zweitens. Der Menſch kann eine Befriedigung darin finden ſich an der inneren Thätigkeit zu entſchädigen, und die Strafe verachten. Dann würde die Strafe die Folge haben in den einzelnen eine Gewöhnung hervorzubringen, und zwar eine für das gemeinſame Leben ſehr nachtheilige, nämlich ſich mit der innerlichen Thätigkeit zu begnügen, ſo daß ſie für das gemeinſame Leben nichts werden. Daher iſt auch dieſe Strafform nicht beſſer als jede andere.

Kann man nun die Strafe aus dem Gebiete der Erziehung gänzlich verbannen? Sie geht nicht aus dem Intereſſe der Erziehung hervor; es wird durch ſie nicht erreicht was die Erziehung beabſichtigt; ſie hat an und für ſich keinen Werth, ja ſie ſcheint dem Zwekk der Erziehung immer zu widerſprechen und bloß einer Theorie des gemeinſamen Lebens zu dienen. Könnte man bei der Jugend auf eine andere Weiſe die Störung des gemeinſamen Lebens verhindern, gäbe

es eine andere Löſung der Aufgabe, ſo daß die Strafen erſpart werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen. Aber wir dürfen nicht warten bis eine ſolche Weiſe entdekkt iſt; die Jugend greift ein in das öffentliche Leben: ſo kann man der Strafe nicht entübrigt ſein. Da wir aber nie vergeſſen dürfen daß die Strafen durch andere Bewegungsgründe hervorgelokkt, um anderer Zwekke willen geduldet werden müſſen, daß ſie die Erziehung fördern nicht hemmen ſollen: ſo fragt ſich, Wie muß die Strafe eingerichtet werden, damit ſie zwekkmäßig ſei und ſo wenig wie möglich nachtheilig für die Erziehung wirke?

Aus dem bisherigen ſehen wir, wir haben es nicht in unſerer Gewalt daß die Strafe nicht gegen das Intereſſe der Erziehung wirke. Strafen ſind nur eine Vertheidigung des gemeinſamen Lebens gegen das verkehrte das durch die Jugend hineinkommt; ſie werden durch das Intereſſe der Erziehung modificirt. Wo ſollen nun die Gegenwirkungen gegen das unſchöne und unrichtige angebracht werden? Es ſcheint, geradezu an der ſittlichen Richtung im Menſchen ſelbſt. Da nun dieſe im Selbſtbewußtſein auch unter der Form des Gefühls iſt und am Gegenſaz des angenehmen und unangenehmen Theil nimmt: ſo muß die Gegenwirkung angebracht werden um dieſes Gefühl, den Sittlichkeitstrieb, den eigenen ſittlichen Unwillen anzuregen an dem was unrecht iſt. Wenn man aber eine ſolche Gegenwirkung anbringen kann und die Strafe auf den Sittlichkeitstrieb anwendet: ſo hört ſie zugleich auf eigentliche Strafe zu ſein, weil Mitwirkung eintritt. Das eigentliche ſittliche Gefühl wird nicht durch die äußere That bedingt ſondern durch die inneren Motive. Der Ehrtrieb dagegen wird durch die äußere That beſtimmt. Denken wir uns einen Menſchen nur dem Ehrtriebe folgend: ſo kann es kommen daß er ſich über eine That ſchämt gegen die ſein Gewiſſen nichts einzuwenden hat; er fürchtet aber daß die Menſchen ſeiner That ein anderes Motiv unterlegen könnten. Wenn aber ein Unwille, eine Scham vor ſich ſelbſt ihn afficirt und das

eigene unangenehme ſittliche Gefühl die äußere That begleitet: ſo wirkt das wie es von dem inneren ausging auch auf das innere zurükk, dies ſo modificirend daß eine ſolche That nicht wieder entſteht. Die Strafe hört auf Strafe zu ſein, ſie wird Zucht, weil ſie auch auf das innere wirkt; und dann können alle Bedenklichkeiten beſeitigt werden die aus der Strafe als Strafe entſtehen. Wenn eine Strafe die Form eines Schmerzes hat: ſo wagen wir es darauf, daß ſie entweder nichts fruchtet wenn der Zögling den Schmerz überwindet, oder daß die Scheu vor dem Schmerz geſtärkt wird. Wenn aber mit dem Schmerz ein unangenehmes ſittliches Gefühl ſich verbindet: ſo kann dieſes das andere überwiegen; der Nachtheil kann gehoben werden. Wenn die Gegenwirkung aus einem ſinnlichen und ſittlichen Factor beſteht: ſo kann offenbar die Wirkung ſehr groß ſein, wir können den ſinnlichen Factor ſehr klein machen. Daſſelbe gilt wenn die Strafe die Form des verlezten Ehrtriebes annimmt, die Form der Beſchämung. Wird hiemit ein rein ſittlicher Factor verbunden: ſo kann auch dieſer überwiegen und dem Nachtheil daß Nachgiebigkeit und falſcher Ehrtrieb hervorgelokkt wird, vorbeugen.

Hieran knüpft ſich eine zweite Betrachtung. Nämlich die nachtheiligen Wirkungen der verſchiedenen Strafen werden immer erſt von einem gewiſſen Entwikklungspunkt anfangen, und von dieſem aus wird es erſt nöthig ſein dasjenige anzubringen was den nachtheiligen Wirkungen vorbeugt. In der erſten Lebensperiode iſt offenbar das Gedächtniß beinahe gleich Null zu ſezen; es bekommt erſt allmählig Sicherheit und Umfang. Ehe nun das Gedächtniß ſo entwikkelt iſt daß die Kinder aus einer gewiſſen Reihe eine Analogie ſich bilden können, kann keine Beſorgniß entſtehen daß die Strafe nachtheilig wirken möchte. Es fragt ſich nur ob dann auch die Strafe einen Nuzen habe. Es iſt unläugbar wahr, daß ein Schmerz eine ſolche Wirkung äußern kann daß das Kind inſtinctartig unbewußt dasjenige unterläßt worauf der Schmerz erfolgt iſt, auch ehe es einen Begriff von Schmerz

und alſo auch Scheu vor dem Schmerz hat. Die Strafe wird die einzelne Handlung hindern, nur auf den einzelnen Fall wirken, nicht auf andere ähnliche, alſo auch nicht anderes ſchädliche hervorrufen. In der erſten Periode des Lebens werden alſo Strafen von Nuzen ſein können. Sobald aber das Gedächtniß aus der Analogie ſchließen kann, ſo fangen die Beſorgniſſe an, das Kind möchte aus der Strafe den Schmerz ſcheuen lernen. — Dieſes Verhältniß findet auch ſtatt in dem Gebiete der Strafen die auf Beſchämung baſirt ſind, obgleich dies erſt ſpäter möglich wird, wo das Gedächtniß ſtärker iſt. Hier kommt es darauf an, daß ein augenblikklicher Eindrukk gemacht werde; das perſönliche ſittliche Gefühl darf noch nicht als etwas eigenes exiſtiren, das Gefühl einer gemeinſamen Beſchämung noch nicht erwacht ſein: dann wird auch aus der Anwendung der Beſchämung noch nicht der Nachtheil entſtehen, daß die Kinder ſich ſcheuen eine verkehrte öffentliche Meinung gegen ſich zu reizen. Die Gefährlichkeit der Beſchämung tritt erſt ein mit dem beſtimmten Bewußtſein eines ſittlichen Gefühls.

Knüpfen wir nun hieran den Verlauf des Strafſyſtems. Es giebt zuerſt eine Zeit im Leben wo die Strafen die Schmerz hervorrufen heilſam ſind. Wir finden hier eine Analogie mit den Thieren. Bei ihnen wirkt beſonders der Schmerz; ſie ſind keiner allgemeinen Vorſtellungen fähig ſondern nur einzelner Combinationen. Daher geht hier nie die Wirkung über den Zwekk hinaus. So lange der Menſch in ſich die Sprache noch nicht entwikkelt hat, können wir ihm auch keine allgemeinen Vorſtellungen zuſchreiben. Sie offenbaren ſich eben durch die Sprache. Bis zu dieſem Punkt, wo die Sprache und alſo auch allgemeine Vorſtellungen hervortreten, werden Strafen die Schmerz erregen ohne Nachtheil angewendet. Sobald die körperlichen Strafen bedenklich werden und, weil mit den allgemeinen Vorſtellungen auch eine allgemeine Scheu vor unangenehmen Empfindungen eintritt, die Beſorgniß entſteht daß die Feigherzigkeit durch körperliche Strafen vermehrt wer-

den könnte: ſo wird ein ſittlicher Factor nothwendig; dies iſt der Ehrtrieb. Dieſer erwacht mit den allgemeinen Vorſtellungen zugleich und mit der Sprache. Die Sprache giebt auch indirect die allgemeinen Formen der Gegenſtände wieder, ſie iſt auch Abdrukk des Gefühls, und nur wer ſelbſt ſchon im Beſiz der Sprache iſt, kann den unmittelbaren Ausdrukk der Gefühlszuſtände anderer verſtehen. Billigung und Mißbilligung haben ihren Ausdrukk direct in der Phyſiognomie, in den Mienen; indirect in der Sprache. Iſt nun die Periode im Leben eingetreten wo das Kind den Eindrukk den es auf andere gemacht hat zu erkennen im Stande iſt: ſo kann man auch durch die Beſchämung ſchon wirken. Sie iſt gefahrlos ſo lange das Gewiſſen noch nicht erwacht iſt. Iſt dies aber erwacht, dann wird Beſchämung bedenklich, weil mit ihr das Gewiſſen in Streit kommen kann. In der Zeit zwiſchen dem erſten Erwachen des eigenen ſittlichen Gefühls, wo alle Strafen gefährlich werden, bis dahin wo dieſes Gefühl ſich vollkommen entwikkelt hat, würde nothwendig ein rein ſittlicher Factor mit der körperlichen Strafe oder der Beſchämung zu verbinden ſein. Und endlich, hat das ſittliche Gefühl im Menſchen ſelbſt ſeine natürliche Stärke erlangt: dann muß der Menſch dadurch geleitet werden; hilft dann auch die ſittliche Einwirkung nichts mehr: ſo iſt auch alle Strafe vergeblich für die Erziehung ſelbſt; es iſt eingetreten pädagogiſcher Bankerott.

Das ganze Strafverfahren iſt nur als eine abnehmende Größe zu betrachten. Man könnte glauben daß ſobald die Erregung eines ſittlichen Gefühls möglich iſt, die Strafe ganz und gar aufhören müßte, weil nun im inneren des Menſchen ſelbſt das Princip läge das die ſtrafbaren Handlungen zu hemmen im Stande wäre. Es iſt aber dies doch nur eine allmählige Operation, daß das innere Princip auf die äußere Thätigkeit wirkt; zwiſchen der Einſicht von der Verkehrtheit der Handlung, und dem Vermögen die Handlung zu unterdrükken, iſt ein Zwiſchenraum. Es muß eine Gegenwirkung ſtattfinden; und ſo iſt die Verbindung eines ſittlichen

Elementes mit einer Strafe möglich. Aber wenn auch die Strafe auf dieſem Punkt noch nicht aufhören kann, ſo kann ſie doch abnehmen; ſie muß als abnehmende Größe in jeder Form für jede Periode betrachtet und demgemäß gehandhabt werden. Wir unterſcheiden zwar verſchiedene Knoten der Entwikklung des Menſchen, aber nicht ſo daß irgend ein Punkt der Entwikklung plözlich eintritt; ſondern alles wird allmählig vorbereitet, während anderes allmählig ſchwindet. Es iſt durchaus nothwendig daß man die Strafe nur als abnehmend betrachtet; nur von dieſem Grundſaz aus wird es möglich ſein eine geſunde Theorie darüber zu entwerfen. Die eigentlichen Strafen müſſen abnehmen, denn ſie liegen urſprünglich nicht auf dem Boden der Erziehung; ſie ſind nur geduldet und haben ihr Fundament im gemeinſamen Leben. Auch in dieſem nehmen ſie ab, und mit Recht und nothwendig. Die Analogie mit dem bürgerlichen Leben bietet ſich uns ganz natürlich dar. Auch im bürgerlichen Leben iſt das Gebiet der Strafen eben ſo ſtreitig und die Theorie der Strafen eben ſo ſchwierig. Man mag die bürgerlichen Strafen ſo oder ſo einrichten: ſo beſſern ſie an und für ſich nicht; beſonders wie ſie bei uns ſind, wo freilich die Praxis auch durchaus mangelhaft iſt. In Nordamerika hat man Anſtalten zur Beſſerung der Menſchen durch Strafen *); dies aber iſt auch nur in Freiſtaaten möglich, wo alle Bürger zuſammen die Strafgeſeze entwerfen. Dies Beiſpiel paßt auf uns nicht; in einer Monarchie würde

*) Das Strafſyſtem in Nordamerika, zunächſt die Ideen John Howards, deſſen Beziehungen zu den Quäkern bekannt ſind, realiſirend, iſt in neuerer Zeit nicht nur im einzelnen mannigfach modificirt — ſo, um nur das hieher gehörige zu nennen, die Differenz zwiſchen dem Trennungs- und dem Schweigſyſtem (das eine das philadelphiſche, das andere das Auburnſche Syſtem) —; ſondern es hat auch ſeinen ſtrengeren altteſtamentlichen Charakter dadurch zumeiſt verloren, daß man gegen die bekannten Stellen der h. Schrift dem Livingstonſchen Grundſaz, daß keiner bürgerlichen Geſellſchaft das Recht zuſtehe einem Individuum das Leben zu nehmen, huldiget. Der Code Livingston iſt in einigen Staaten leitend.

dies tyranniſch ſein. Auch im Alterthume ſind die Strafen nicht von der Tendenz zu beſſern ausgegangen. Unſere Strafen vertrauen auf das religiöſe Element in Anſehung der Beſſerung. — Die Strenge der Strafen überhaupt, wenn wir die Sache geſchichtlich betrachten, nimmt immer ab; es läßt ſich daraus auf die Vervollkommnung der ganzen Geſellſchaft ſchließen. Im ganzen iſt nie eine Strafgeſezgebung geſchärft worden. In anarchiſchen Zeiten ſcheint zwar eine Schärfung einzutreten: aber dann herrſcht eine ganz andere Verfahrungsweiſe; die Strafe iſt nicht mehr Strafe ſondern kriegeriſche Operation. Ebenſo wenn ein Staat zerfällt oder unterjocht wird: dann iſt das Mißtrauen vorherrſchend und die Strafen werden geſchärft. Dies ſind aber eben nur einzelne Fälle. Daß ſie im ganzen abnehmen, iſt natürliche Folge. Denn bei einer ſtrengen Geſezgebung nimmt die Genauigkeit der Ausführung ab, und endlich wird die Geſezgebung ſelbſt gemildert. Die reine Strafe iſt eine Sache der Noth; wenn ſich der Menſch gegenüber der äußeren Natur über den Nothſtand erhebt, ſo ſoll auch gegenüber der menſchlichen Natur jener Nothſtand abnehmen. — Auch in der Erziehung iſt die Strafe Nothſache; je länger ſie erfordert wird, deſto unvollkommener iſt die Erziehung, weil dieſe dann die Principien nicht entwikkelt welche die Strafe überflüſſig machen.

Es muß demnach die Strafe in der Erziehung ſo conſtruirt werden, daß von ſelbſt ſchon hervorgeht daß ſie eine abnehmende Größe iſt. Strafe als Schmerz erregend angewendet, dürfte nicht geſteigert werden; denn wiederholt und mit wirklicher Schärfung verbunden, würde ſie ihre Fruchtloſigkeit ſelbſt beweiſen: es wäre dann klar daß das Individuum in der Erziehungszeit durch die Erziehung ſelbſt nicht gebeſſert, nicht entwikkelt würde, ſondern rükkwärts ſchreite. Strafe im eigentlichen Sinne, Verbindung des ſinnlichen mit dem ſittlichen, nimmt als ſolche ſchon ab; wirkt die Strafe auf das innere: ſo iſt im inneren etwas was ſtrafbare Handlungen aufhebt; läßt ſich alſo mit der Strafe der ſittliche Factor

verbinden: ſo iſt das ſchon ein ſolches wodurch die Strafe allmählig aufgehoben wird. Da Strafe eben nur reine Strafe iſt wenn ſittlich zugleich eingewirkt werden kann: ſo leuchtet ein daß man ſie nur als abnehmende Größe anzuſehen hat.

Es fragt ſich nun, worin die poſtulirte Verbindung eines ſittlichen Factors mit dem ſinnlichen Element der Strafe beſteht. Wir ſchreiten alſo zur Unterſuchung

Ueber die Verknüpfung des ſittlichen Factors mit dem ſinnlichen der Strafe.

Die Strafe als Handlung des ſtrafenden betrachtet hat wie jede verſtändige Handlung zwei Seiten. Einmal iſt jede Handlung die Aeußerung eines inneren; ſodann ſtrebt ſie einen gewiſſen Erfolg hervorzubringen. Zwar giebt es Handlungen die wir ſtets nur von der einen Seite anzuſehen pflegen; aber bei genauerer Betrachtung ergiebt ſich dies als unrichtig. So ſcheinen z. B. Gemüthserſchütterungen auf keinen Erfolg berechnet zu ſein; aber an und für ſich müſſen ſie doch mit dem Willen zuſammenhängen; dieſer iſt ſtets auf einen Erfolg gerichtet, und ein ſolcher fehlt auch nicht bei dieſen Gemüthserregungen; durch das Aeußerlichwerden des Zuſtandes wird er für den Menſchen ſelbſt fixirt und imprimirt ſich dem Gedächtniß. Umgekehrt ſcheint z. B. die Geſchäftsführung nur auf den Erfolg berechnet zu ſein; aber auch die darauf bezüglichen Handlungen können nicht ohne etwas charakteriſtiſches ſein wodurch ſie als reine Aeußerungen erſcheinen.

So hat folglich auch die Strafe als Handlung angeſehen beide Seiten. Sie iſt auf den Erfolg berechnet, ſie iſt Aeußerung eines inneren. Eine S t r a f e wäre ganz unnatürlich wenn ſie nicht der A u s d r u k k d e s i n n e r e n wäre. Es giebt keine unnatürlichere Forderung als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommenſten Gleichgültigkeit ſtrafen ſolle. Dann wäre der ſtrafende gleichſam nur die Fortſezung des Stokkes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung iſt völlig unrechtmäßig die nicht zugleich, wenn nur der Zögling fähig iſt eines anderen

Gefühle aufzufaſſen, als Aeußerung des reinen ſittlichen Unwillens angeſehen werden kann; ſonſt wäre ſie von der Abſicht der Erziehung ganz abgeſondert. Es erſcheint als etwas unſittliches daß man mit Wiſſen und Willen einem anderen etwas unangenehmes zufügt; und es gleicht ſich dies dann nur aus und erſcheint gemildert und gut, wenn man vorausſezt daß es mit ſeinem Willen geſchieht und daß es durch etwas ſittliches bedingt iſt, nämlich durch die Nothwendigkeit der Aeußerung eines inneren. Die Aeußerung des ſittlichen Unwillens muß mit der Strafe ſelbſt verbunden werden; dadurch iſt zugleich der Anfang ihres Verſchwindens gemacht. Indem in den Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beſchämung und der Eindrukk des ſittlichen Unwillens: kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als ſolchen, ſondern nur eine Scheu vor ſittlich unangenehmen Empfindungen entſtehen; der Schmerz wird geheiligt durch den ſittlichen Unwillen. Mögen wir nun auf dieſen Erfolg der Strafe oder auf die Aeußerung des inneren ſehen: ſo haben wir auf dieſe Weiſe mit dem ſinnlichen Element den ſittlichen Factor verknüpft.

Differenz des häuslichen Lebens und der Schule in Bezug auf die Strafe.

Die beiden Hauptformen des Lebens der Kinder ſind das häusliche Leben und das Leben in der Schule. Jenes hat eine unmittelbare Naturgewalt, die einem künſtlichen Inſtitut wie die Schule iſt fehlt. Dieſe iſt künſtlicher conſtruirt, deshalb bedarf es auch in Beziehung auf ſie einer künſtlicheren Conſtruction der Strafe. Es iſt der Natur der Sache nach offenbar daß ein Kind leichter ſich in die Ordnung fügt in der es urſprünglich ſich findet; aus einer ſolchen löſet ſich auch leichter allmählig die Selbſtändigkeit. Anders muß es ſich verhalten in einem ſolchen Zuſammenhange dem die Kinder urſprünglich nicht angehören, für den in ihnen keine Naturgewalt iſt, in dem ſie nur durch die Intelligenz geleitet werden. Der ganze die Strafen betreffende Theil der Erziehung ſteht dem

häuslichen Leben ferner, der Schule näher. In dem häuslichen Leben kann das Verhältniß viel laxer ſein; die Schule hingegen muß vollſtändig organiſirt ſein, jede ſtörende Handlung muß in ihr mit Gewalt unterdrükkt werden. Daraus folgt daß das ganze Strafſyſtem in der öffentlichen Erziehung impoſanter ſein muß als im häuslichen Leben. Schon hieraus geht die Differenz beider klar hervor.

Um nun im einzelnen die Differenz genauer betrachten zu können, müſſen wir folgende zwei Punkte berükkſichtigen.

Erſtens. Man pflegt einen Unterſchied zu machen zwiſchen natürlichen und willkührlichen Strafen. Die erſteren im eigentlichen Sinne fallen gar nicht unter den Begriff der Strafe. Wir müſſen nämlich hier von dem Grundſaz ausgehen, daß alles verkehrte auch zerſtörend auf das Leben ſelbſt einwirkt und Uebel zur Folge haben muß. Wenn nun im gemeinſamen Leben irgendwo etwas verkehrtes geſchieht: ſo gehen daraus Folgen hervor die weiter auch in das gemeinſame Leben zurükkwirken. Fallen dieſe üblen Folgen auf einen anderen Punkt hin als wovon ſie ausgegangen ſind und wo das verkehrte liegt: ſo ſind ſie unverſchuldetes Leiden. Im gemeinſamen Leben fallen dieſe Uebel in denſelben Kreis; in ihm entſtanden treffen ſie es wieder. Nennt man die Uebel als ſolche natürliche Strafen: ſo hat man in ſofern Recht als dies ein Geſez der Providenz iſt daß jedes verkehrte ſeine üblen Folgen hat. Fällt das Uebel auf den Punkt zurükk wo die Schuld iſt: ſo nennt man dies mit Recht natürliche Strafe. Sezen wir nun dieſen die willkührlichen Strafen entgegen: ſo verſtehen wir ſolche Uebel darunter die keinen Naturzuſammenhang mit dem böſen haben; ſie ergänzen nur, indem man es nicht immer in ſeiner Gewalt hat die Strafe ſo zu vollziehen daß ſie als übele Folge des böſen zugleich die natürliche Folge deſſelben, die natürliche Strafe ſei. Könnte man dies immer bewirken, ſo würden keine willkührlichen oder poſitiven Strafen nothwendig. Wenn aber im Strafübel gar kein Naturzuſammenhang iſt mit dem was geſtraft werden ſoll: ſo iſt dies rein

willkührlich und nie zu rechtfertigen. In jeder richtigen Strafconſtruction muß daher der Gegenſaz zwiſchen den natürlichen und willkührlichen Strafen aufgehoben werden. Jede willkührliche Strafe muß immer als Ergänzung angeſehen werden können, das natürliche aber muß auch den Charakter des poſitiven annehmen, indem der Geſezgeber feſtſezt daß es auf den Thäter zurükkfällt.

Der zweite Geſichtspunkt iſt folgender. Jede That iſt aus zwei Elementen zuſammengeſezt, aus einer äußeren Seite dem Erfolg, und einer inneren dem Motiv. Eine That würde nicht geſtraft werden wenn ſie jene äußere Seite nicht hätte. Hat ſie keine innere Seite, ſo wird ſie auch nicht geſtraft. Die Beziehung der That auf den Willen des Thäters iſt die Zurechnung. Iſt die That nicht gewollt, ſo kann ſie nicht zugerechnet werden; ſie iſt dann ein bloßes Ereigniß. Wenn wir nun davon ausgehen, daß jede Strafe auf gewiſſe Weiſe auf einem Geſez beruht: ſo iſt ſie weil ſie nicht ein nur einzelnes iſt, immer etwas was mehrere betreffen kann; das gilt in der Erziehung wie auf anderen Gebieten. Sie muß daher einen allgemeinen Charakter haben, ſie ſezt wenigſtens die Mehrheit der Beziehung als durchaus möglich. Die Zurechnung iſt aber verſchieden; ſieht man auf die äußere Seite einer That: ſo iſt jeder Erfolg der That derſelbe; aber in Beziehung auf die innere Seite kann der Erfolg derſelbe ſein, jedoch ein verſchiedenes Motiv zum Grunde liegen. Daher können hier zwei entgegengeſezte Behandlungsweiſen ſtattfinden. Einige behaupten, der ſtrafende Richter habe ſich nicht um die pſychologiſche Seite zu bekümmern, ſondern müſſe nur die äußere Seite ins Auge faſſen; andere, dies wäre barbariſch, man müſſe vielmehr die That pſychologiſch betrachten und auf die Motive ſehen. Ueber dieſen Gegenſtand allgemein zu entſcheiden, geht über unſere Aufgabe. Im Gebiete der Erziehung darf keins von beiden ganz vernachläſſigt werden.

Nach dieſen beiden Gegenſäzen müſſen wir mit Bezug auf die Differenz von Haus und Schule die Strafe conſtruiren.

Jede Strafe muß natürlich ſein, aber auch den Charakter des poſitiven an ſich tragen; jedes von beiden kann Maximum oder Minimum ſein. Ebenſo in Beziehung auf die Gleichmäßigkeit und die Ungleichmäßigkeit, das feſtſtehende in Bezug auf den Erfolg, das wandelbare in Bezug auf das Motiv.

Im häuslichen Leben iſt der ſittliche Naturcharakter, das Gefühl einer Zuſammengehörigkeit, woher das Leben ſeine Einheit hat, das vorherrſchende. Daher kann hier das Eindringen eines jeden in das Bewußtſein des anderen eher angenommen werden als auf einem anderen Gebiete. Die Berükkſichtigung des inneren kann hier alſo am meiſten hervorragen, und die Gleichmäßigkeit in der Behandlung wird am wenigſten nothwendig. — In der öffentlichen Erziehung iſt jenes Gefühl nicht vorauszuſezen, und vor aller Erfahrung hat der Zögling dagegen das Gefühl daß der Lehrer leichter über ſein inneres ſich irren könne als Vater und Mutter; wenigſtens ſezt er dies voraus und daran hält er hartnäkkig feſt; eine Hypotheſe an ſich richtig, obgleich es in Wirklichkeit ganz anders ſein kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Gleichmäßigkeit der Strafe iſt für die Schule weit weſentlicher als für das Haus. Die Autorität die im häuslichen Leben von ſelbſt iſt, muß in der Schule erſt durch Erfahrung gebildet werden. Nach dem Gefühl kann in der Schule weit weniger geſtraft werden. Nur durch feſte Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens den geſezlichen Charakter, und dieſen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantiſch feſtgehalten werden, denn die Schule iſt noch lange nicht der Staat, ſie ſteht in der Mitte zwiſchen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben. So wie nun die Schule nicht wie der Staat Strafgeſeze haben darf, ſondern bei aller Gleichmäßigkeit im Strafverfahren ſich immer noch freien Raum für Veränderungen laſſen muß: ſo noch viel weniger das Haus. Wenn es in einem Hauſe Strafgeſeze giebt, ſo iſt das ſchrekklich; denn es iſt dann der Charakter des häuslichen

Lebens vernichtet, indem es aus einer natürlichen Anſtalt eine künſtliche geworden iſt. Aeltern welche Strafgeſeze geben, vernichten ihre natürliche Autorität, denn ſie binden ſich ſelbſt; die Kinder aber dürfen nie das Gefühl haben daß die Aeltern gebunden ſind. Die Aeltern ſollen die freie Seele des Hauſes ſein.

Wenden wir uns nun zu dem anderen Gegenſaz, Verbindung des natürlichen mit dem willkührlichen in den Strafen in beiden Verhältniſſen. Das häusliche Leben hat den Vorzug daß es ein Naturganzes iſt, wenn auch kein reines; es muß alſo hier leichter ſein die natürlichen Folgen auf den Thäter zurükkzuwerfen. Hierin liegt das Maaß der Vollkommenheit. Im Strafſyſtem des Hauſes darf von keiner willkührlichen Strafe die Rede ſein; ſondern die Strafe muß den Kindern ſtets als die natürliche Folge von demjenigen erſcheinen was ſie gethan haben. Dieſe Aufgabe iſt nicht ſchwer zu löſen; denn aus jedem Fall läßt ſich die natürliche Folge berechnen, und dieſe wird auf den Thäter zurükkgeworfen; und da die Strafen hier ungleichmäßig ſein dürfen, weil die Motive der Thaten leichter zu erkennen ſind: ſo können ſie natürlich ſein und müſſen dies ſein. — Im zuſammengeſezten gemeinſamen Leben der Schule iſt dies nicht möglich. Aber hier iſt auch weniger daran gelegen daß die Strafe als natürliche Folge erſcheine; ſondern ſie muß ſchon als Ergänzung der Unmöglichkeit erſcheinen, die natürlichen Folgen ſtets auf den Thäter zurükkfallen zu laſſen. Die natürlichen Folgen haben ſchon den Lehrer und die anderen Schüler getroffen, und die Strafe iſt nur davon wieder Rükkwirkung. Weil aber die Strafen in der Schule gleichmäßig ſein müſſen, dürfen ſie willkührlich ſein; aber eben deshalb müſſen ſie auch wieder geſezmäßig ſein damit nicht die Ungerechtigkeit eintrete.

Wir müſſen noch daran erinnern daß der Gegenſaz zwiſchen Haus und Schule doch nur ein relativer iſt. Etwas im Hauſe iſt auch Schule, und umgekehrt. Im Fall ein Vater

ſeine Kinder ſelbſt unterrichtet, muß im Hauſe noch mehr der Charakter der Schule vorwalten. Im Fall die Schule zugleich Erziehungsanſtalt iſt, muß ſie noch mehr den Charakter des Hauſes an ſich tragen.

Wenn nun dem Hauſe die Natürlichkeit, der Schule die Gleichmäßigkeit weſentlich iſt: ſo darf das Gegentheil nicht ſtattfinden. Die Folgen ſind auffallend nachtheilig wenn dieſe Regel überſchritten wird. Eine Ungleichmäßigkeit im Vertheilen der Strafe in der öffentlichen Erziehung, und ebenſo Willkührlichkeit im häuslichen Leben bewirken eine Art von Verſtokkung. Die Strafe will ja auf die Zukunft wirken, und dies kann nur geſchehen wenn der Gedanke an die Strafe auf einen Trieb zu einer gewiſſen Handlung bezogen wird; hiezu iſt aber eine gewiſſe Sicherheit dieſes Zuſammenhanges nöthig. Iſt dieſe nicht da: ſo ſucht der Zögling das unangenehme für ſich ſo leicht als möglich zu machen und ſich dagegen abzuſtumpfen. So tritt die Verſtokkung ein, gefährlich bei den Strafen welche körperlichen Schmerz hervorrufen, noch mehr bei Ehrſtrafen, bei der Beſchämung. Verſtokkung iſt ſtets ein Zeichen daß das Strafſyſtem nicht recht conſtruirt iſt; denn das Band zwiſchen dem ſittlichen und ſinnlichen in der Strafe iſt dann gewiß ſehr geſchwächt.

Die ſymboliſche Natur des materialen Elementes der Strafe.

Indem wir nur zwei Klaſſen von Strafen angenommen haben, Strafen auf den Schmerz baſirt, Strafen auf Beſchämung baſirt, die dritte Klaſſe aber, die gegen den Thätigkeitstrieb gerichteten Strafen, verwarfen, weil man dieſe nie in ſeiner Gewalt hat und ſie als hemmend mehr Nachtheil als Vortheil ſtiften: ſo iſt doch das materiale der Strafen durch dieſe Claſſification nur ſehr unvollkommen beſtimmt; denn es giebt in beiden Gattungen noch eine Menge Strafen. Es giebt ſehr viele Abſtufungen, zwiſchen denen gemeinhin unmittelbar das Gefühl entſcheidet, wenn es darauf ankommt Strafen zu

vollziehen in der Erziehung, und das beſtimmte Bewußtſein fehlt hiebei ſehr oft. Es muß aber einen Beſtimmungsgrund für die Strafen geben, ſo daß unter den verſchiedenen Strafen auch mit Bewußtſein jedesmal die richtige ausgewählt werden kann; eine völlige Gleichgültigkeit dagegen iſt unmöglich.

Wir müſſen hier darauf zurükkgehen, daß eigentlich ſtets ein ſittlicher Factor an der Strafe haftet, wenn gleich er anfangs gleich Null zu ſezen iſt. Die Strafe iſt als äußere Handlung angeſehen zugleich ein reiner Ausdrukk des Gefühls der Mißbilligung; dies iſt das ſymboliſche der Strafe, und dieſe ſymboliſche Seite beſtimmt die Beſchaffenheit der Strafe ſelbſt.

Die ſymboliſche Natur des materialen Elements, an die Aeußerung geknüpft, muß beiden Klaſſen der Strafen gemeinſam ſein. Es haftet an den Strafen welche körperlichen Schmerz hervorrufen. Und das iſt es weshalb in dieſer Beziehung das Schlagen das natürlichſte iſt, weil darin ſich am unmittelbarſten das Gefühl der Mißbilligung ausdrükkt. Nur willkührlich wäre es zu ſagen, das Schlagen ſei deshalb das natürlichſte, weil die Kinder ſelbſt ſchlagen um etwas von ſich abzuwehren. Alles andere erſcheint mehr als etwas abſichtliches und iſt deshalb von mehr leidenſchaftlichem Charakter. Es giebt hier einen natürlichen durch die Sitte anerkannten Cyklus, aus dem man ſich nicht herausbewegen darf. Können wir auch nicht überall die Sitte auf das natürliche zurükkführen, ſo muß doch ein ſolcher Zuſammenhang ſtattfinden; daher ſich auch in Beziehung auf dieſe Strafen Differenzen finden, die aus dem Zuſtande der menſchlichen Bildung hervorgegangen ſind, der alles was ſymboliſch iſt modificirt. Je nach dem Grade des Bildungszuſtandes der verſchiedenen Stände und der bürgerlichen Gemeinſchaft überhaupt in verſchiedenen Zeiten wird auch das materiale Element ein verſchiedenes ſein. Auf einer niederen Stufe der Bildung wird auch die Strafe dieſes Gepräge an ſich tragen und viel ſtärker

ſein. — Wenden wir dies an auf die Strafen die auf den Ehrtrieb baſirt ſind: ſo wird auch hier um die Beſchämung zu erregen die Strafe ſymboliſch ſein müſſen, und dadurch wird auch ihre Beſchaffenheit beſtimmt. Man irrt ſich offenbar wenn man glaubt durch lange Strafreden einen Eindrukk auf die Jugend zu machen. Da aber allerdings der Ehrtrieb am meiſten durch Reden getroffen wird, und hier ſymboliſche Handlungen zwar auch an ihrer Stelle ſind, aber nur als Nebenſache erſcheinen: ſo muß die Rede ſelbſt den ſymboliſchen Charakter haben. Dieſer erheiſcht aber unbedingt die Kürze Gedrängtheit und Beſtimmtheit. Je kürzer eine den Ehrtrieb ergreifende Rede iſt, deſto kräftiger müſſen die einzelnen Elemente ſein. In einem einzigen Wort kann ein Urtheil ausgeſprochen ſein wodurch auf das beſtimmteſte die Beſchämung erregt wird; nur wird es hier nicht leicht ſein immer beſchämen und beſchimpfen zu unterſcheiden. Es iſt auch in Bezug auf die Worte die hiebei in Anwendung kommen eine große Differenz, durch den Bildungszuſtand beſtimmt. Aeußerlich iſt hier die Grenze ſchwer feſtzuhalten. Das natürliche hat ſich auch hier ſo ſehr in die Sitte hinein verloren, daß man nicht immer im Stande iſt den Zuſammenhang einzuſehen. Beſchimpfung iſt unſittlich, und in jeder Gemeinſchaft iſt das beſchimpfende und das beſchämende geſchieden und jedes begrenzt; aber eben dieſe Grenzen ſind je nach dem geſellſchaftlichen Zuſtande verſchieden. Je natürlicher nun der Ausdrukk auch der kürzeſte ſymboliſch unſer inneres Gefühl wiedergiebt und ſo den zu tadelnden beſchämt: deſto weniger wird in ihm dasjenige ſein was wir beſchimpfen nennen. Als Regel können wir im allgemeinen aufſtellen, das ſymboliſche meide alles fremde und plebeje. — Was ſoll nun das ſein in dem ſtrafenden, was ſich durch eine ſymboliſche Handlung zu erkennen giebt? Das beleidigte Rechtsgefühl iſt es, das ſich äußern ſoll ſobald der Menſch die Strafe vollziehen will. Dadurch allein kann auch die Strafe in ihren Schranken ſicher erhalten werden. So wie das Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, ſo ſtekkt es derſelben auch die

beſtimmte Grenze. Wenn von der einen Seite in dem ſtrafenden nicht das beleidigte Rechtsgefühl ſondern kalte Verachtung die Strafe hervorruft: ſo wird eine dies ausdrükkende Ehrtriebsſtrafe den Charakter der aufgehobenen Gemeinſchaft an ſich tragen. Hebt man die Gemeinſchaft mit dem zu tadelnden Menſchen auf: ſo iſt der Zuſammenhang aufgehoben auf den ſich die Strafe gründet, das Verhältniß zwiſchen Erzieher und Zögling wird zerſtört; und dann fühlt ſich der ſo geſtrafte in einem Zuſtande des Krieges. Dies muß nothwendig das ganze Verhältniß der Erziehung ſelbſt auflöſen. Wenn auf der anderen Seite im Erzieher ein perſönlich leidenſchaftlicher Zuſtand ſich verräth: ſo iſt auch dadurch das eigentliche erziehende Verhältniß aufgehoben; denn in der perſönlichen Leidenſchaft kann ein Menſch nicht mehr die vernünftige Sittlichkeit repräſentiren. Hieraus entſteht leicht die falſche Regel, daß man Strafen in der Leidenſchaftloſigkeit verfügen ſolle. Es iſt aber doch wol perſönliche Leidenſchaftlichkeit zu unterſcheiden von einem pathematiſchen Zuſtande, wie er nothwendig ſein muß wenn das innerſte Gefühl auch des Rechtes erregt iſt; reine Leidenſchaftloſigkeit verfügt auch Strafen die über das Strafgebiet hinausgehen, reine Leidenſchaftlichkeit, zumal rein perſönliche, verfügt Strafen die die Schranken überſchreiten. Das beleidigte Rechtsgefühl hält den Erzieher im Gebiete und in den Schranken der Strafen; es giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den ſie überall haben müſſen, daß ſie auf ihren Zwekk ausgehen, nämlich auf die Hemmung der Wiederholung deſſen was verboten iſt.

Die Wirkſamkeit der Strafen.

Die Beſchaffenheit der Strafe, ſowol qualitativ als quantitativ — welches beides ſtets zu vereinigen iſt — angeſehen, hat noch einen anderen Geſichtspunkt. Es müſſen die Strafen auch aus dem Geſichtspunkt der Wirkſamkeit betrachtet werden. Eine Strafe die keine Wirkſamkeit hat, ihren Zwekk nicht erreicht, iſt ſtets nachtheilig, weil nichts ſo offenbar wie eine

ſolche als falſche Maaßregel erſcheint und dem Zögling Gelegenheit zum Tadel giebt. Denn bei der Strafe ſoll der Zögling den Zwekk derſelben erkennen; erfährt er nun ſelbſt daß ſie ihren Zwekk nicht erreicht: ſo ſezt ihn dies in den Fall ſeine Erzieher zu beurtheilen, wodurch das Verhältniß der Erziehung aufgehoben wird; ein ſolches Beurtheilen kann nur dann erſt unſchädlich ſein, wenn die Erziehung anfängt in ein freundſchaftliches Verhältniß überzugehen.

Die Wirkſamkeit der Strafe beruht auf zweierlei; erſtens auf der Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Impuls zu einer Handlung; zweitens auf der Stärke des Eindrukks, der den Reiz des verbotenen überſteigen muß. Wo beides nicht iſt, da ſind die Strafen vergeblich und nachtheilig, weil ſie eine Gewöhnung an dasjenige hervorbringen was man als abhaltendes Mittel anſehen will; und geſchieht das: ſo muß man die Strafen immer ſteigern, ſtatt daß ſie allmählig abnehmen ſollen um endlich ganz zu verſchwinden. Daher müſſen ſie von Anfang an ſo eingerichtet ſein daß ſie ihren Erfolg nicht verfehlen; dann kann das materielle derſelben abnehmen, bis ſie endlich zur edlen Zucht werden.

Worauf beruhen denn nun jene beiden Momente? Das lezte, die Stärke des Eindrukks, iſt keinesweges abſolut eine Folge von der materiellen Seite der Strafe. Denn iſt auch im Menſchen noch nicht das rein ſittliche Gefühl erwacht, ſo hängt er doch auch nicht von dem rein materiellen der unangenehmen Empfindung ab; ſondern die Wirkſamkeit der Strafe iſt ſchon viel zuſammengeſezter, indem der Zuſtand des ſtrafenden ſelbſt wirkt. Der Erzieher iſt für den Zögling ſtets eine Macht, und — ſo wie dieſe Macht wenn ſie ſich als Güte zeigt, außer dem unmittelbaren Eindrukk einer beſtimmten Erweiſung der Güte Vertrauen erwekkt —, erregt durch dieſe Macht wenn ſie ſich in der Strafe zeigt, außer der unmittelbaren unangenehmen Empfindung eine allgemeine Beſorgniß, welche um ſo mehr ein nothwendiges Element der Strafe iſt als darauf zugleich die Sicherheit der Erinnerung beruht.

Denn je mehr in einem Moment alles zu einem Eindrukk zuſammenſtimmt, um deſto ſicherer prägt er ſich ein. Nähert ſich der Zuſtand des Zöglings ſchon dem Erwachen des ſittlichen Gefühls: ſo kommt es nicht auf das materielle der Strafe allein an, ſondern das formelle derſelben macht einen großen Eindrukk; je größer dieſer iſt, deſto mehr kann man von jenem nachlaſſen. — Das andere Moment, die Sicherheit der Erinnerung, beruht auf dem Gedächtniß, das ſich auch im Menſchen erſt allmählig entwikkelt. Hier kommt es darauf an, daß die Combination die der Zögling machen ſoll zwiſchen Handlung und Strafe, ihm erleichtert werde. Daher iſt es für die frühere Periode der Erziehung eine wichtige Regel, daß die Strafe ſo ſchnell wie möglich auf die That folgen muß; denn je mehr beide zuſammenfallen, deſto mehr wird jene Combination erleichtert. In der ſpäteren Zeit, wo die Strafen ſeltener werden ſollen und das Gebiet jeder, wofür ſie als Warnungszeichen gilt, größer wird, kommt es darauf an daß die Combination das ganze Gebiet umfaſſe. Es kann alſo auch dann nicht mehr die Rede ſein von einer ſo engen Verknüpfung der Strafe mit der That, weil die Strafe auch für andere Fälle gelten ſoll und alſo ein größeres Gebiet hat. In der erſten Zeit der Erziehung ſteht die Strafe nahe dem Abrichten der Thiere; ſpäter wird ſie Lehre. Es ruht wenn die Strafe Lehre werden ſoll alles auf dem ſittlichen Factor, und die Strafe wird Mittel die ſittliche Begriffsbildung zu vervollkommnen.

Uebergang zur Zucht.

Des Uebergangs wegen zu der Gegenwirkung in ſo fern ſie Zucht iſt, haben wir hier noch einige nicht zu überſehende Punkte hinzuzufügen.

Der ganze Verlauf des Strafſyſtems muß ſeine Beziehung auf die Zucht haben. Dazu iſt zuvörderſt erforderlich daß die Strafe muß angeſehen werden können als ein auch von dem zu ſtrafenden gewolltes. Nämlich am Ende der Erziehung ſoll das ſittliche Princip im Zögling eine Macht geworden ſein die

das ſinnliche in ihm überwältigt. Sonſt fällt er der Zucht des Lebens auf der einen Seite und der Strafe der Geſeze auf der anderen Seite anheim. Iſt er nun ſo wie die Erziehung ihn abliefern ſoll: ſo wird er fühlen daß er es den Strafen ſelbſt verdankt daß das ſittliche eine ſolche Macht in ihm geworden iſt; zurükkſehend auf den Verlauf des Strafſyſtems muß er es, auch in Beziehung auf deſſen allmählige Veränderung, billigen. Iſt es nun die Abſicht der Erziehung daß der Menſch nach ihrer Vollendung ſo ſein ſoll wie wir es eben ausgeſprochen haben: ſo muß es auch ihre Abſicht ſein daß er am Ende das ganze Strafſyſtem billige. Daher iſt dies der richtige Maaßſtab der Prüfung alles deſſen was Strafe in der Erziehung iſt. Dies läßt ſich weiter verfolgen. Denkt man während der Erziehung ſelbſt immer daran, daß jene Billigung eintreten ſoll: ſo muß deshalb jede Strafe ſo geordnet ſein daß man dabei die künftige Bewilligung deſſen der geſtraft wird ſuppliren kann. Es iſt dies der beſte Kanon um zu prüfen ob nichts ungehöriges und unzureichendes in Bezug auf dieſe oder jene einzelne Strafe vorgekommen ſei; und ebenſo, ob die allgemeinen Regeln dem gemäß ſeien. Auch unſere Regeln werden ſich an dieſen Maaßſtab gelegt bekräftigen. Wenn wir geſagt haben, man müſſe mit einer mechaniſchen Gegenwirkung anfangen: ſo iſt dies vollkommen zu rechtfertigen, wenn nur dieſe Strafe ſelbſt ſo eingerichtet iſt daß ſie als Vorarbeit für die ſpäter eintretenden höheren Organe angeſehen werden kann. Sie wird eben deshalb vollzogen, daß ſich nichts einſchleiche was der Thätigkeit dieſer Organe widerſtreiten könnte. Es wird alſo ſchon in Beziehung auf die erſte Periode der Erziehung, in der die Strafe mehr auf den Schmerz baſirt iſt, der Geſichtspunkt auf die künftige Billigung eintreten können. Wir müſſen ja vorausſezen daß der Gegenſaz zwiſchen Strafe und Zucht, und der Gegenſaz zwiſchen Erziehung als Gegenwirkung und als Unterſtüzung, als ein nothwendiger wird anerkannt und gebilligt werden, daß die Strafe die Zucht, die Gegenwirkung die Unterſtüzung gefördert habe. Denn reine

prohibitive Strafe fördert die Zucht und geht in ſie über, in ſo fern ſie Veranlaſſung giebt zu einer Vorübung der Gewalt jeder höheren Kraft über die niedere. Indem der Zögling nachgiebt, giebt er eigentlich der Vernunft nach, zunächſt des Erziehers. Ebenſo fördert die Gegenwirkung die Unterſtüzung und geht in ſie über; denn die noch nicht erwachte ſittliche Kraft wird durch Gegenwirkung gegen das verkehrte unterſtüzt, ſo daß ihr ſchon vorgearbeitet iſt wenn ſie erwacht. — Sehen wir auf den weiteren Verlauf des Strafſyſtems, alſo auf die ſpätere Periode in der die Strafe mehr auf den Ehrtrieb baſirt iſt: ſo iſt der Ehrtrieb nur eine Subſumtion des Selbſtbewußtſeins unter die Gemeinſchaft der man angehört, und der Uebergang zum freien ſittlichen Selbſtbewußtſein. Bei richtiger Anwendung der Strafe in Beziehung auf den Ehrtrieb wird der Entwikklung des ſittlichen Selbſtbewußtſeins vorgearbeitet; und ſo gehen auch dieſe Strafen in Zucht über. Auch dieſes Verfahren iſt alſo als von dem geſtraften gebilligt anzuſehen. Hiemit iſt aber nun zugleich ausgeſprochen daß auch darin ſich die nothwendige Beziehung der Strafe auf die Zucht zu erkennen giebt, daß jedesmal ſo oft eine Strafe zu vollziehen iſt, ſo wie wenn man im allgemeinen ein Strafverfahren conſtruirt, die wirklich bewußte Selbſtbilligung der Strafe von der Ueberzeugung abhängt, die Strafe auf einer unteren Stufe ſei Verhütung der Strafe auf einer höheren Stufe, die Strafen durch alle Stufen und Perioden der Erziehung ſeien Verhütung der Strafen in der Lebensperiode nach der Erziehung, und der Gegenſaz von Strafe und Zucht ſei überhaupt nur relativ, weil die Strafe nur pädagogiſch angeſehen zu dulden ſei. Denn die Zucht iſt die eigentliche Gegenwirkung in der Erziehung; ſie geht urſprünglich darauf aus, durch Gewöhnung des Thuns und Leidens rein aſketiſch die geſammte Sinnlichkeit zu einem Organ der ſittlichen Kraft auszubilden. Die Strafe richtig angewendet ruft dieſelbe Folge hervor; und ſie kann nur in ſofern gebilligt werden als dies ihr gelingt, und geht alſo in die Zucht eigentlich über.

Daher könnte man ſagen, die Strafe könne eigentlich ganz entbehrt werden; denn man habe an der bloßen Zucht genug. Für die Erziehung müſſe dies ganz daſſelbe ſein; denn die Strafe wirke doch nur als Zucht von dem Augenblikk an, wo die Zucht recht gut neben ihr beſtehen könne; früher ſei die Strafe noch gar nicht pädagogiſch wirkſam ſondern nur reprimirend; was aber der Menſch in der Zeit thun könne wo er noch keiner Zucht fähig iſt, das ſei nur etwas geringfügiges und leicht zu überſehen. In der Erziehung müſſe demnach die eigentliche Strafe ganz ceſſiren. — Es iſt vieles was im Gefühl für dieſe Anſicht ſpricht, und dieſem kommt auch die Erfahrung zu Statten von dem Mißbrauch der Strafe und dem gewagten was in ihr liegt, da die Regeln ſo ſehr ſchwer zu beobachten ſind; wir werden nicht umhin können dieſe Anſicht noch einer näheren Prüfung zu unterwerfen.

Alſo können die Strafen eigentlich entbehrt werden, beſonders in der häuslichen Erziehung? Um hierüber zu entſcheiden, ſind wir genöthigt noch einmal die Differenz der häuslichen und der öffentlichen Erziehung ins Auge zu faſſen, da ſich in dieſer Rükkſicht von vornherein die Anſicht modificirt. Beide Zuſtände haben mit einander gemein, daß diejenigen welche erzogen werden ſollen in einem Verhältniß untereinander und gegen den Erzieher ſtehen. Die Differenz beider Zuſtände beſteht darin, daß der Zögling in der öffentlichen Erziehung in einem Verhältniß gegen ſolche ſteht die geradezu erziehen und mit denen nur des Erziehens wegen das Verhältniß angeknüpft iſt; im häuslichen Leben iſt das Verhältniß ein unmittelbares und erſtrekkt ſich über das eigentliche Erziehen hinaus, es findet da auch ein Verhältniß ſtatt zu ſolchen die weder erzogen werden noch ſelbſt erziehen. Ferner, in der öffentlichen Erziehung iſt das Verhältniß der Zöglinge untereinander von größerem Umfange, alſo auch eine größere Menge nachtheiliger Folgen abzuwenden als im häuslichen Leben. — Wenn wir nun in der häuslichen Erziehung vom Verhältniß der Kinder unter ſich ganz abſtrahiren: ſo ſollten im Verhältniß zu den

Erwachſenen keine Strafen ſtattfinden, denn die Kinder können die Erwachſenen nur wenig ſtören, wenn nur die ganze Hausordnung ſo eingerichtet iſt daß die Strafen überflüſſig werden. Und auf der anderen Seite, im Verhältniß der Kinder unter ſich müßten auch die Strafen entbehrt werden können, nicht nur weil die Zahl der Kinder geringer iſt, ſondern weil die Störungen des einen gegen das andere ſich als Uebungen gebrauchen laſſen, indem jedem auferlegt wird daß es ſich nicht ſtören laſſe.

Eine richtige Hausordnung würde alſo im Stande ſein die Strafen im häuslichen Leben entbehrlich zu machen. Aber in der öffentlichen Erziehung muß man die Unmöglichkeit von vorn herein zugeſtehen. Was das Verhältniß der Kinder zu den Erziehern betrifft: ſo iſt es daſſelbe wie zu den Aeltern; denn auch jene ſollen keine Strafen gebrauchen wegen desjenigen was gegen ſie geſchieht. Etwas unmittelbar gegen ſie gerichtetes kann durch Strafen gar nicht gut gemacht werden, ſondern es iſt ein unheilbarer Schade; es muß bloß verhütet werden. In dem Verhältniß der Kinder unter ſich muß die Jugend freilich zeitig genug daran gewöhnt werden ſich über Störungen hinwegzuſezen. Aber dieſes Vermögen bildet ſich nur ſehr allmählig aus, und man kann in jeder Periode nur gewiſſe Anſprüche machen, in der erſten Periode ſehr wenige. Da nun die Maſſe auf der unteren Stufe der Erziehung viel größer iſt als nachher, ſo muß hier ein Strafſyſtem zu Hülfe kommen, welches natürlich bei ſteigender Erziehung abnimmt; denn die Luſt zu ſtörenden Handlungen muß dann hinweggenommen ſein. Zwar braucht man ſich nicht von Anfang an vorzunehmen in der öffentlichen Erziehung alles durch Strafen auszurichten, ſondern man muß von vorn herein auch die Widerſtandskraft bei den Kindern ſelbſt in Thätigkeit ſezen: aber entbehren kann man auf dieſem Gebiet die Strafe nicht. — Wenn es nun um die öffentliche Erziehung ſo ſteht: wäre es dann gut, auch in dem Fall daß die häusliche Ordnung die Strafe entbehrlich machte und daß jede Störung

auch ohne Strafe durch die Harmonie des Hausweſens gehoben würde, für das Haus nie die Strafe in Anwendung zu bringen? Bald würden die Kinder dadurch ein Gefühl bekommen als ob ſie die Herren im Hauſe wären; dies darf aber nicht ſein, denn ſie müſſen immer in ihrem Gefühl haben den Unterſchied zwiſchen ſich und den Erwachſenen. Wie ſie untereinander leicht für Störungen empfänglich ſind, ſo müſſen ſie ſich Gewalt anthun um die Störungen die ſie treffen zu ertragen. Wenn ſie nun ſelbſt das ſtörende in Beziehung auf die Erwachſenen ausüben können: ſo bemerken ſie auch bald die Gewalt die ſich die Erwachſenen ihretwegen anthun müſſen; und ſo werden ſie Herren im Hauſe. *)

Die Zucht im eigentlichen Sinn macht alſo die Strafen nicht entbehrlich; ſie ſind nothwendig in der häuslichen und in der öffentlichen Erziehung. Allein abgeſehen davon daß ſie in der lezteren ſtärker hervortreten als in der erſteren, nicht zu überſehen iſt die Verſchiedenheit des Grades ihrer Nothwendigkeit nach dem Charakter des ganzen. Der Charakter eines Hausweſens kann ſehr verſchieden ſein ohne unrichtig zu ſein. Die Erziehung alſo auch das Strafverfahren muß mit dem herrſchenden Charakter des Hausweſens in Uebereinſtimmung ſtehen. Herrſcht im Hausweſen ein ſtrenges abgemeſſenes Weſen: ſo muß dies auch in der Erziehung ſein; herrſcht ein heiterer Charakter, ſo daß keiner es mit dem anderen genau nimmt: ſo würde es wiederum nachtheilig ſein wenn die Erziehung mit der freieren Weiſe nicht harmonirte. Die Strenge in der Erziehung wird den Kindern nie auffallen wenn ſie auch in der ganzen Hausordnung hervortritt; ſie würde ihnen aber nachtheilig ſein wenn das Hausweſen im ganzen das Gegenbild der Strenge darböte. Die Relativität von Strenge und Gelindigkeit ſteht im Verhältniß mit dem Charakter des häuslichen Lebens überhaupt. Wie das Haus-

*) Vergl. dagegen Vorleſ. 1826. S. 151, und Schleierm., die chriſtliche Sitte S. 234 f.

weſen recht einzurichten ſei, kann die Pädagogik nicht beſtimmen. Darüber entſcheidet die Ethik. Nur dies ſei hier noch hinzugefügt, daß allerdings die Strenge und die Gelindigkeit ihre Grenzen haben. Pädagogiſch können wir die Grenze nach beiden Seiten hin alſo beſtimmen, auf der einen Seite, Die Strenge im Hausweſen darf nie das Maaß der Strenge in der öffentlichen Erziehung erreichen; auf der anderen Seite, Die Gelindigkeit darf nicht ſo weit ausgedehnt werden daß die Freiheit aller einzelnen Erwachſenen nicht mehr ſicher geſtellt iſt. Dies iſt das Minimum der Gelindigkeit, das nie überſchritten werden darf. Im entgegengeſezten Fall fühlen ſich die Erwachſenen durch die Kinder geſtört, und die Kinder können nicht in dem Bewußtſein erhalten werden daß die Erwachſenen, nicht ſie, das Hausweſen conſtituiren, und daß man ſich nicht nach ihnen richte. — In Beziehung auf die öffentliche Erziehung iſt das natürliche Gefühl von der Unentbehrlichkeit der Strafen in der Analogie der Erziehung mit einem geſezlichen Zuſtande begründet, und die natürliche Neigung einer guten Organiſation geht ſtets auf die Seite der größeren Strenge. Die mit der häuslichen Erziehung correſpondirenden Grenzen ſind aber von einem anderen Geſichtspunkt aus zu ziehen. In der öffentlichen Erziehung, wo kein unmittelbarer Naturzuſammenhang zwiſchen dem Erzieher und dem Zögling ſich findet, muß die Achtung des lezteren gegen den erſten ein Maximum ſein. Nur die intellectuelle und ſittliche Kraft des Erziehers ſelbſt kann dieſe Abhängigkeit worin der Zögling gehalten werden muß, hervorrufen; da ihr nichts phyſiſches zum Grunde liegt, ſo kann ſie auch nicht durch phyſiſches erſezt werden. Es iſt an ſich klar, wie alſo hier die Strenge auf die falſche Seite ſich hinneigen würde, wenn man verſuchen wollte durch das Geſez und durch ſtrenge Handhabung deſſelben die Abhängigkeit ſicher zu ſtellen, weil es an intellectueller und ſittlicher Kraft gebricht. Ferner, da der Erzieher gar nicht muß beleidigt und geſtört werden können, dür-

fen keine Strafen in Beziehung auf das was gegen den Erzieher begangen iſt vollzogen werden — denn ſo würden ſie nur in dem Zögling das Gefühl hervorrufen daß er etwas gegen den Erzieher ausgerichtet habe —, ſondern nur in ſofern darf ein ſolches Vergehen beſtraft werden als es eine Wirkung auf die Mitzöglinge hat. Da nun weiter die öffentliche Erziehung eine Vorübung dafür ſein ſoll, daß ſich einer durch den anderen ſo wenig als möglich ſtören laſſe; und da in dem Verhältniß der Zöglinge untereinander die Analogie mit dem wirklichen Leben hervortreten ſoll: ſo würde das Strafſyſtem wenn es durch Strenge dieſe Uebung unmöglich machte, ſeine Grenze überſchreiten.

Die Zucht als Gegenwirkung.

Die Zucht iſt auch Gegenwirkung; aber ihre Abſicht iſt das innere Verhältniß im Zögling ſelbſt zu ändern, d. h. die der Erziehung entgegenwirkenden Potenzen nicht eben zu ſchwächen ſondern den höheren zu unterwerfen. In dieſer Hinſicht bildet die Zucht den Uebergang zwiſchen der reinen Gegenwirkung, wie ſie in den Strafen conſtruirt iſt, und den unterſtüzenden Thätigkeiten der Erziehung. Denn alle untergeordneten Verrichtungen ſollen Organe des idealen im Menſchen ſein. Die Idee der Zucht liegt darin, die Richtungen aller Thätigkeiten ſo zu modificiren, daß in demſelben Maaß wie das höhere im Menſchen erwacht, es ſeine Organe vorgebildet finde. Um dies zu faſſen, müſſen wir uns in den Thatbeſtand verſezen wie er ſich findet. Für alle natürlichen Triebe und Functionen des Menſchen giebt es eine Befriedigung; aber dieſe coincidirt nicht immer mit dem was aus derſelben Thätigkeit entſteht in ſo fern ſie als Organ des höheren im Menſchen betrachtet wird. Dieſes höhere iſt in der Erſcheinung ein ſpäteres, weil es erſt unter der Form des Bewußtſeins ſich entwikkelt; dies geſchieht ſpäter erſt nachdem die ſinnlichen Triebe ſchon erwacht ſind. Je weniger dieſen nun etwas entgegenſteht in ihrer Entwikklung, ſo daß ſie fixirt werden und alles

ſich vereiniget ſie ſo zu leiten daß ſie ihrer Befriedigung entgegengehen: deſto ſchneller erreichen ſie das worauf ihre Richtung ausgeht, und veranlaſſen auf dieſe Weiſe Handlungen die oft im Widerſpruch ſtehen mit demjenigen was ſie als Organe der intellectuellen oder moraliſchen Thätigkeit leiſten ſollen. Indem wir nun davon ausgehen, daß der Menſch in einer Gemeinſchaft ſteht: ſo wird dadurch das ſupplirt, daß ſeine höhere Thätigkeit erſt ſpäterhin erwacht, und die Vernunft derer die das gemeinſame leiten vertritt die Stelle ſeiner Vernunft. Alle Leitungen der Seele die von dieſen die Vernunft repräſentirenden Mittelpunkten des gemeinſamen Lebens ausgehen, alle Gebote und Befehle repräſentiren die Forderungen der Vernunft überhaupt und müſſen harmoniren mit demjenigen was die Vernunft des Zöglings meiſt ſelbſt fordern wird. In welchem Maaß er alſo gehorſam iſt und der Gehorſam auch realiſirt wird, in dem Maaß werden alle ſeine Functionen zur Harmonie mit ſeiner Vernunft hingeleitet werden. Anderes aber zu gebieten in der Erziehung würde verkehrt ſein. In ſo fern nun der Zögling gehorſam iſt, findet das was wir Zucht nennen keine Stelle; ſondern die Nothwendigkeit der Zucht wird erſt durch den Ungehorſam hervorgerufen. Daher kann man den ganzen Begriff der Zucht auf dieſes Gebiet beziehen.

Hier entſteht alſo die Aufgabe die Richtung gewiſſer Thätigkeiten zu verändern. In wie fern nun die niederen Functionen zu Organen der höheren ausgebildet werden ſollen, in wie fern wir alſo jene Thätigkeiten als Organe betrachten: kann die Veränderung nicht anders geſchehen als auf dem Wege der Gewöhnung oder Entwöhnung, und alle Zucht geht in dieſen beiden Formen auf. Je mehr die Befriedigung der untergeordneten ſinnlichen Triebe der Angemeſſenheit für den Organismus der Vernunft widerſtreitet, deſto nothwendiger wird die Zucht. Die Befriedigung der ſinnlichen Triebe ſteht im allgemeinen unter dem Gegenſaz des angenehmen und unangenehmen; das angenehme wird geſucht, das unangenehme ge-

mieden. Betrachtet man die ſinnlichen Thätigkeiten als Organe der höheren: ſo kommt es nicht auf dieſen Unterſchied an; denn ihren Dienſt als Organe können ſie ſtets nur in der Form der Anſtrengung leiſten; und dies iſt ein Hinüberſtreifen in das unangenehme. Der Zwekk der höheren Thätigkeiten ſoll erreicht werden; aber dieſer kann für die Befriedigung der niederen ganz indifferent ſein; er kann vollkommen unter der Form des unangenehmen erſcheinen, und es iſt nur zufällig wenn die Erreichung der Aufgabe der Befriedigung der höheren Vermögen auch die niederen Thätigkeiten befriedigt. Im allgemeinen iſt alſo immer ſchon eine Unangemeſſenheit in der ganzen Richtung dieſer Thätigkeiten geſezt, in ſo fern ſie durch das angenehme und unangenehme beſtimmt werden, und dadurch iſt eben die Zucht zunächſt bedingt.

Die Zucht neigt ſich einerſeits aber nach der Mitwirkung hin und geht in dieſe über, ſowie ſie ſich andererſeits zur Strafe hinneigt und die Strafe in Zucht übergeht. Nämlich was das erſte betrifft, alle Erziehung beruht darauf daß der Gehorſam der Jugend etwas natürliches iſt, das Reſultat vom Abhängigkeitsgefühl. Wir müſſen es alſo als die permanente Willensrichtung der Jugend anſehen, daß ſie gehorſam iſt; den Ungehorſam aber nur als eine augenblikkliche Unterbrechung ihres Willens. Alle Momente des Ungehorſams ſind nur Ausnahmen, in und durch ſich vergänglich, ſo daß mit dem conſtanten Beſtreben des Zöglings die züchtigende Thätigkeit des Erziehers zuſammentrifft. Kann nun der Zögling die Paroxysmen die ihn gegen die Zucht aufbringen, mit dem permanenten Beſtreben des Gehorſams vergleichen: ſo ſieht er jenes vorübergehende als ein ungehöriges und als etwas mit ſeinem conſtanten Beſtreben ſtreitendes, alſo als ein *πάθημα*, einen leidenden Zuſtand, als eine Unterbrechung ſeiner Selbſtthätigkeit. In dem Zuſtande wo er von einer leidenſchaftlichen Thätigkeit beherrſcht wird, fühlt er ſich als ein unfreier. Die Zucht muß ſich alſo an das Freiheitsgefühl wenden. Dieſes Gefühl muß bald in ihm erwachen, wenn die Zucht von rechter Art iſt. So

neigt ſich die Zucht zur Mitwirkung hin; und daraus gehen Regeln für die Zucht hervor, in denen die große Differenz zwiſchen Zucht und Strafe ausgeſprochen iſt. Die Strafe je mehr ſie als reine Strafe nöthig iſt, muß unmittelbar auf die ſtrafbare Handlung folgen; für die Zucht iſt es entgegengeſezt; ſie wird in einer ſolchen Identität von That und Beſtrafung erſchwert, weil dann noch die widerſtrebende Richtung im Zögling ſelbſt iſt, und ſo eine Oppoſition gegen die Zucht rege wird. Dadurch wird die Wirkung derſelben ſehr geſchwächt, mehr als bei der reinen Strafe. Die Zucht darf nur eintreten wenn der Zögling wieder zu der Beſinnung gekommen iſt welche eine klare Einſicht möglich macht. Hiemit hängt zuſammen, da die Strafe ſich zugleich auf das gemeinſame Leben bezieht: ſo geht ſie von der Vorausſezung aus, daß das einzelne Daſein nicht ein ſelbſtändiges ſei, und die Strafe wird vollzogen weil der einzelne nicht als Organ des gemeinſamen Lebens thätig geweſen iſt. Die Zucht hingegen geht auf die Anſicht zurükk, daß bei der Handlung gegen welche gewirkt werden ſoll, etwas zum Grunde gelegen hat was mit der eigenen Freiheit des Zöglings ſtreitet; und ſie wird angewendet weil er etwas gethan hat was er ſelbſt nicht will, alſo um ſeine Thätigkeit dem beſſeren Willen zu unterwerfen. Strafe wendet ſich an das Gemeingefühl, Zucht an das Gefühl der Perſönlichkeit. Die Zucht findet alſo gar nicht die Oppoſition welche die Strafe findet; dieſe erſcheint als Gewalt, jene wendet ſich an das Freiheitsgefühl. Daher ſind auch viele Cautelen welche in Beziehung auf das Strafverfahren beachtet werden müſſen bei der Zucht unnöthig. Je mehr das Freiheitsgefühl erregt iſt, je leichter der Zögling ſich die Zucht gefallen läßt: deſto ſtrenger kann die Zucht ſein ohne allen Nachtheil. Dies beſtätigt ſich in der Erfahrung. Der Hauptunterſchied zwiſchen den höheren und niederen Klaſſen in der Geſellſchaft beruht darauf, daß in jenen das Freiheitsgefühl, das Gefühl des perſönlichen Werthes erregt, in dieſen unterdrükkt iſt. Sezen wir uns in eine ſolche Lage der Dinge wo die Ungleichheit in

einem gewiſſen Maaß exiſtirt: ſo finden wir die Folge, daß bei der liberalen Jugend derſelbe Grad der Strenge mit großem Vortheil angewendet wird, der bei der illiberalen Jugend ſehr nachtheilig iſt. Hier wirkt die Zucht nur als Strafe; denn die Jugend fühlt daß ſie für einen fremden Willen gebildet werden ſoll, nicht für ihren eigenen. Eben daher kommt das große Wohlgefallen einer gutartigen Jugend an einer vernünftigen Strenge, weil ſie das bildende darin fühlt und mehr ihre eigentliche Freiheit empfindet. Wo dagegen das Freiheitsgefühl unterdrükkt iſt, da iſt das Beſtreben der ſinnlichen Befriedigung oder doch der eigennüzigen Befriedigung das höchſte. — Was nun zweitens die Neigung der Zucht zur Strafe betrifft, alſo das Verhältniß der Zucht in ſo fern die Strafe in Zucht übergeht, Zucht alſo aus Strafe hervorgeht: ſo hat es damit dieſe Bewandniß. Wenn auch der Erzieher von vorn herein vorausſezen kann daß das Verhältniß der niederen Functionen zu den höheren ein unangemeſſenes iſt, in ſo fern jene zunächſt an den Gegenſaz des unangenehmen und angenehmen gebunden ſind: ſo kann er doch nur im allgemeinen dies annehmen, und kennt noch nicht den Grad der Unangemeſſenheit. Dieſen kann er ſelbſt nur durch Thatſachen erfahren; und wenn er auch ohne ſolche genau weiß wie es in dieſer Hinſicht um ſeinen Zögling ſteht: ſo kann er dadurch doch noch nicht zu einer beſtimmten Thätigkeit ſich veranlaßt fühlen; denn eine ſolche, gerichtet gegen einen Zuſtand des Zöglings von dem dieſer ſelbſt noch kein Bewußtſein hat, wird auch dem Zögling nicht unter der Form der Zucht erſcheinen, er fühlt ſie nicht als Gegenwirkung. Es muß alſo der Zögling auch ſelbſt das Bewußtſein haben daß ſeine niederen Thätigkeiten mit der Vernunft im Mißverhältniß ſtehen; die Erfahrung, Thatſachen müſſen ihm zu dieſem Bewußtſein verhelfen. Und ſo hängt die Zucht mit der Strafe zuſammen, die nur auf ſolche Handlungen ſich bezieht die gegen ein aufgeſtelltes Gebot verſtoßen. Strafen bringen dem Zögling den Ungehorſam in das Bewußtſein; wie ſie aus dem Ungehorſam hervorgehen, ſo auch iſt

Zucht nur veranlaßt durch den Ungehorſam. Auf der anderen Seite ſezt aber die Zucht nun wieder den Gehorſam voraus, weil ſie erſt eintreten kann wenn man dem Zögling ſeinen Ungehorſam nachzuweiſen vermag, und er dieſen anerkennt und alſo in dieſem Zuſtande des Ungehorſams nicht mehr beharren will. In welches Gebiet die Zucht eintritt, aus dieſem muß die Strafe wegfallen.

Dies iſt der allgemeine formale Charakter der Zucht, darauf beruhen alle Principien derſelben.

Um dies aber nun mehr im einzelnen entwikkeln zu können, müſſen wir zuvor auch die materiale Seite der Zucht im allgemeinen betrachten. Es kommt hiebei auf den angegebenen Gegenſaz des angenehmen und unangenehmen an. Wenn ein Ungehorſam von trägem Charakter zeugt: ſo liegt dem Ungehorſam zum Grunde die Scheu vor der Anſtrengung, welche der Zögling nicht überwinden kann um einem einzelnen Gebote zu genügen. Ein ſtheniſcher Ungehorſam iſt dagegen der welcher durch den Reiz des angenehmen entſteht. Offenbar iſt ſchon in dieſer Hinſicht eine große Differenz der Naturen zu bemerken; denn beide Arten des Ungehorſams, aſtheniſcher, alſo Vermeidung des unangenehmen, und ſtheniſcher, alſo Streben nach dem angenehmen vorausſezend, ſind nie in demſelben Subject zuſammen. Die einen werden nicht vom Reiz des angenehmen beherrſcht, die anderen können nicht das unangenehme ertragen. Aus den differenten Arten des Ungehorſams entſtehen differente Arten der Zucht: erſtens Abhärtung gegen das unangenehme, die Gegenwirkung gegen den Reiz des unangenehmen, die Gewöhnung an das unangenehme, ſo daß man das unangenehme überwindet; und zweitens Entſagung, Gegenwirkung gegen den Reiz des angenehmen, Aufopferung deſſelben, ſo daß man das angenehme unterläßt, von ſich entfernt und es nicht zur Befriedigung bringt. Dies ſind die beiden Arten der ἄσκησις, auf welche alle Zucht zurükkgeht.

Die Anerkennung der Nothwendigkeit der Zucht von Seiten des Zöglings beruht darauf, daß derſelbe eben

das was der Erzieher für verkehrt anerkennt, auch als ſolches erkenne. Bei der Strafe, welche eine Sache der Nothwendigkeit iſt, unterwirft der Zögling ſich der Gewalt; ſie bringt ihm zunächſt, wie wir geſehen haben, ſeinen Ungehorſam zum Bewußtſein, und in ſofern verhilft ihm ſchon dieſe zur Selbſterkenntniß; aber es kann doch daraus überwiegend ein Gehorſam hervorgehen der nur dem Zwange ſein Daſein verdankt. Es entwikkelt ſich aber auch in jedem Menſchen ein Gemeingefühl, dieſes kann ſich gegen ſeine eigene Perſon leicht aufwerfen; an dieſen Sinn für das gemeinſame kettet ſich nun das Erkennen ſeiner ſelbſt. Je mehr das Gemeingefühl erwacht iſt, deſto deutlicher iſt auch dieſes Erkennen. Es erwacht jedoch nur allmählig; bis zu dem Punkt wo es wirklich zum Vorſchein kommt, und von dem Punkt an wo der Zögling ſich dem Willen des Erziehers nicht mehr gezwungen unterwirft ſondern gern folgt, alſo in der Zeit wo die Strafe von der Zucht unterſchieden werden kann und von dem Zögling die Differenz beider gefühlt wird, beruht das ganze Verhältniß des Zöglings zu ſeinem Erzieher überwiegend auf Vertrauen. Der Zögling fühlt daß der Erzieher Zucht übt, weil er ſelbſt dieſem ein Zwekk iſt. Indem nun die Zucht dem Zögling widerſtrebt, er ſich dennoch ihr hingiebt: ſo fühlt er daß ſein ganzes Daſein vom Erzieher mehr erfaßt werde als von ihm ſelbſt; davon muß er überzeugt ſein wenn die Zucht auf ihn erfolgreich wirken ſoll; dieſe Ueberzeugung iſt das Vertrauen. Ehe die Zucht beginnt, muß das Vertrauen befeſtigt ſein; und dies um ſo mehr da die Zucht nicht wie die Strafe an einzelne beſtimmte äußerliche Thaten anknüpft, ſondern auf den ganzen Zuſtand ihre Beziehung nimmt. Bei der Strafe muß der Erzieher dem Zögling immer eine beſtimmte äußerliche That vorhalten können, ſo daß hier That und Strafe, wie wir geſehen haben, zuſammenfallen; bei der Zucht muß der Zögling auch wenn nicht ein beſtimmter Fall in dem Moment vorliegt, das Verfahren des Erziehers als nothwendig anerkennen. Dies beruht allein auf Vertrauen.

Worauf beruht die Möglichkeit dieſes Verfahrens? Wir haben die Zucht ſubſumirt unter die Begriffe Abhärtung und Entſagung. Die Zucht iſt alſo nur möglich in ſo fern die Reize im Leben wirklich vorhanden ſind. Denken wir uns den Menſchen im Zuſtande der Noth: ſo kann die Erziehung unter der Form der Zucht gar nicht auftreten, da kein angenehmes da iſt dem entſagt werden müßte, ſondern unangenehmes dem man ſich nicht entziehen kann. Die Zucht iſt bedingt durch die Lebensverhältniſſe; ſoll die Zucht hervortreten: ſo muß das Leben leicht ſein, das Leben muß eine gewiſſe Fülle, einen Reichthum und Freiheit haben; ſonſt vertritt die Nothwendigkeit die Zucht. In einem nur durch die Nothwendigkeit bedingten Leben iſt eine ſolche Entwikklung und Fortſchreitung des Lebens wie ſie die Zucht vorausſezt gar nicht möglich. Die Zucht iſt eben nicht zwingende Nothwendigkeit, die Zucht hat die Grenze daß ſie die Freiheit unterſtüzt.

Das Gelingen der Zucht, alſo daß ſie ihren Zwekk erreicht, hängt lediglich ab von dem erwachten Freiheitsgefühl und dem Willen; der Menſch muß eine Herrſchaft über ſich ſelbſt wollen, er muß das höhere kennen und einſehen daß das niedere deſſen Organ iſt. Darauf geht alle Zucht aus, daß die ſinnlichen Functionen nicht das Wollen bedingen, daß ſie nicht hemmen und nöthigen. Iſt der Wille nicht erwacht, ſo wird der Menſch nur ein Organ anderer. Die Erziehung hat deshalb auch dahin zu wirken daß der Wille erwache. Dies ſo wie überhaupt das Gelingen der Zucht iſt dann nur möglich wenn die Zucht das gehörige Maaß hält. Die Zucht iſt unter beiden Formen, Abhärtung und Entſagung, eine Gegenwirkung gegen den ſinnlichen Reiz. Dieſer kann aber als ein Fürſichſeinwollen aufgefaßt werden, aber zugleich als Organ für das höhere. Das was die Sinnlichkeit reizt in ihrem Fürſichſein, dient zugleich zu ihrer Erhaltung; nicht unterdrükkt ſondern erhalten muß das ſinnliche werden, damit das geiſtige ſein Organ habe: man kann alſo leicht zu weit gehen in der Entſagung. Daſſelbe gilt von der Abhärtung; denn alles un-

angenehme iſt zugleich ſchwächend. Wird nun zuviel unangenehmes zu überwinden geboten: ſo kann der dazu nothwendige Widerſtand aufreibend werden. Wenn auch leicht iſt einzuſehen daß es ſolche Extreme giebt: ſo iſt doch ſchwer zu beſtimmen wo ſie anfangen, und es läßt ſich dafür keine Formel die alles zuſammenfaßt geben. Wir haben geſagt, die Zucht ſoll ſich anſchließen an das Freiheitsgefühl und den Willen; der Wille ſoll durch die Erziehung erwekkt werden. Den Willen können wir aber nicht von der Totalität der Exiſtenz des Menſchen trennen. Der Wille erwacht nur bei einer gewiſſen Feſtigkeit der organiſchen Kraft und pſychiſchen Friſchheit. Entwikkelt ſich der Wille nicht: ſo iſt dies beides geſchwächt, und man iſt zu weit gegangen. Man hat daran einen Maaßſtab. Bleibt das innere Leben friſch mit dem phyſiſchen, ſo iſt keine Gefahr.

Wir haben nur im allgemeinen auf die materiale Seite der Zucht hingewieſen und ſie als Gegenwirkung gegen den ſinnlichen Reiz überhaupt bezeichnet. Es iſt nöthig über das materiale einzelner Punkte der Zucht folgendes hinzuzufügen.

Ueber die Bändigung des Willens. Man findet in der Erziehung beſonders bei den Deutſchen eine ſolche züchtigende Tendenz gegen den Eigenſinn, die gegen den Willen ſelbſt gerichtet zu ſein ſcheint. Dies iſt ein ſehr ſchwieriger Punkt. Es giebt eine Periode wo die Kinder alles deſſen was man unter dem Wort Eigenſinn begreift noch gar nicht fähig ſind, die Zeit des reinen Inſtinctes. In dieſer Zeit iſt das Kind noch durch die Muttermilch an die Mutter gebunden; es hat ſich noch nicht als eigenes Leben ganz abgelöſt, und dies ſezt ſich fort ſo lange kein Zwieſpalt zwiſchen der perſönlichen Exiſtenz und der erhaltenden Kraft des Lebens eintritt. Und von der anderen Seite, ſpäterhin kommt eine Zeit wo man ſich eigentlich keinen Eigenſinn mehr denken kann, wo Verſtand und Geſinnung vollkommen erwacht ſind. In der Zwiſchenzeit liegt nun das was man gewöhnlich Eigenſinn nennt. Einmal iſt es der erwachende Wille ſelbſt, und dann auch das geſpenſtiſche

Schattenbild des Willens, das wir genauer Willkühr nennen. Der Wille muß ſeiner Natur nach der Identität des perſönlichen Lebens mit dem Antheil den dieſes an dem gemeinſamen Leben hat, möglichſt ſich nähern. Der Zögling kann ſich dieſe anders conſtruiren als der Erzieher, und dann hält dieſer den erwachenden eigenen Willen des Zöglings für Willkühr, alſo aufgehobene Identität. Bei der Willkühr geräth der Menſch in Zwieſpalt mit ſich und dem Antheil den er am gemeinſamen Leben zu nehmen hat, und damit kann der Wille nicht beſtehen. Wenn nun wirklich die Willkühr eingetreten iſt: ſo muß der Erzieher wohl darauf achten; denn die Nothwendigkeit der pädagogiſchen Gegenwirkung iſt nun gegeben. Die Willkühr kann aber verſchieden ſein, materiale oder formale; demgemäß wird auch die Gegenwirkung verſchieden ſein müſſen. Geſtaltet ſich die Willkühr in dem einzelnen: ſo geht ſie entweder aus von einer Leidenſchaft, oder ſie ſubſtituirt ſich unter der Form der Launen und widerſtrebt ſo der Geſezmäßigkeit im Leben. Im lezteren Fall wird die Gegenwirkung Gewöhnung an die Geſezmäßigkeit erzielen, im erſten als Gegenwirkung gegen die ſinnliche Richtung auftreten müſſen. — Wenn nun aber wirklich der Wille eingetreten iſt: wie ſteht es dann mit dem fälſchlich ſo genannten Eigenſinn? Es kommt darauf an, wie der Menſch ſich das Gemeinweſen conſtruirt. Strebt er mit ſeiner Conſtruction gegen das Gemeinweſen: ſo fällt dies zu ſeinem Nachtheil aus. Man ſagt daher, man müſſe den Willen der Kinder beugen, damit ſie ſich nicht das Gemeinweſen anders conſtruiren; ihre Conſtruction des Gemeinlebens müſſe mit demſelben in Einklang gebracht werden. Aber man muß ſagen, daß dieſes Verhältniß ein ſehr wandelbares iſt; in jedem Geſchlecht kann eine Forderung ſich aufſchließen die früher nicht da war, die zur Fortſchreitung hinſtrebt und treibt; es werden dadurch ſtets neue Organiſationen nothwendig gemacht. Wenn nun jene Conſtructionen des Gemeinweſens, wie einzelne ſie ſich machen, alsbald unterdrükkt werden; wenn der eigene kräftige Wille als Eigenſinn angeſehen gebeugt wird: ſo iſt die

nothwendige Folge, daß das Fortſchreiten gehemmt, ja daß jede Fortſchreitung unterdrükkt wird. Hier nähern wir uns der Politik. Die Maximen für die Bändigung des Willens ſind nämlich verſchieden nach Verhältniß des politiſchen Zuſtandes. Wo die Neigung iſt alle Aenderungen im Gemeinweſen zu ſcheuen, da iſt die pädagogiſche Strenge natürlich. In dem Maaß dagegen als man einſieht daß das Verhältniß der perſönlichen Freiheit zum Gemeinweſen ein anderes werden muß, wird auch die Erziehung freier werden. Es entſteht aber dann auch zugleich ein Conflict zwiſchen der Pädagogik und der bürgerlichen Gewalt. Die Extreme ſind dieſe. Auf der einen Seite der kaſtenmäßige Charakter der Erziehung, der von dem alten nicht laſſen mag; der Abkömmling der niederen wird zur Knechtſchaft, der Abkömmling der höheren zur Willkühr geleitet und erzogen; der Eigenwille der erſten wird gebändigt, der Willkühr der anderen wird Vorſchub geleiſtet. Das andere Extrem iſt das beſorgliche Halten über die perſönliche Freiheit, eine ängſtliche Sorge für den bis zu einem gewiſſen Grade ſchon entwikkelten Zuſtand der perſönlichen Freiheit wie er eben iſt. Hier geſchieht es leicht, daß man den wirklichen Eigenſinn begünſtigt in der Hoffnung daß ſich der eigentliche Wille ſchon auf die rechte Weiſe entwikkeln werde, und in der Meinung daß jeder durch Schaden werde klug werden. Nur derjenige Erzieher wird darüber, wie dieſe beiden Extreme zu vermeiden ſeien, das richtigſte Urtheil haben, der ſelbſt in dem ſicherſten Gleichgewicht zwiſchen den Extremen ſteht. Ein kunſtgemäßes Handeln, auf ſolche Einſicht baſirt und von dem richtigen Tact geleitet, iſt auch in Beziehung auf dieſen ſchwierigen Punkt vorzugsweiſe erforderlich, ſowie man überhaupt in der Ausübung immer auf ein ſolches Handeln zurükkommen muß. *)

---

*) Auf dem Zettel, der dieſem Abſchnitt zum Grunde liegt, ſteht wörtlich, über die Bändigung der Fröhlichkeit ebenfalls verſchiedene Maximen. Dann erſt folgt, über die Temperamente. In den Vorleſungen ſelbſt folgt unmittelbar der Entwikklung über die Bändigung des Willens die Betrachtung über die Differenz der

Ueber die Differenz der Temperamente. Die Entwikklung des Temperaments liegt auf dem entgegengeſezten Ende, in ſo fern das Temperament dem Gebiete der Natur angehört. In Beziehung auf die Temperamente findet auch eine Gegenwirkung, eine Zucht ſtatt. Aber hier können wir nicht ſagen, daß das Temperament, in ſo fern eine Zucht geübt wird, wie der Wille ſein Schattenbild habe, einen trügeriſchen Schein; ſondern ein jedes Temperament hat, wie wir ſchon geſagt haben, ſein Extrem, welches wir überall unter den Begriff des Wahnſinns ſtellen müſſen. Die Zucht in Hinſicht auf das Temperament betrifft dieſes ſelbſt. Das Temperament entwikkelt ſich auch in ſeiner losgelaſſenen Einſeitigkeit oft ſehr zeitig; und in jedem Menſchen ſind ſchon die Keime des Wahnſinns vorhanden, einzelne Momente haben mehr oder weniger dieſen Charakter. Es kann freilich ſcheinen als ob nur bei einer großen Heftigkeit des Temperaments dieſer Wahnſinn heraustrete. Aber dies gilt nicht von der Periode der Erziehung; die Heftigkeit kann in dieſer Zeit ſchon ohne dies hervortreten, weil der Wille noch nicht entwikkelt iſt, der das Temperament unter ſeine Herrſchaft nimmt. Wir finden häufig bei den Kindern im einzelnen die Ausbrüche von der Einſeitigkeit des Temperaments; das choleriſche zeigt ſich oft als Wuth, der Sanguiniker iſt um ſo conſtanter ſeiner Natur nach in der Zerſtreuung; das Vertiefen bei Kindern wird Melancholie, die Trägheit iſt das Zeichen des phlegmatiſchen Menſchen. Die Zucht gegen dieſe Erſcheinung als Neigung zur Extravaganz liegt in der Natur der Sache, und die Art der Gegenwirkung iſt durch das Temperament ſchon beſtimmt. Bei

---

Temperamente. Es wird aber wol leicht ſein die verſchiedenen Maximen in Beziehung auf die Bändigung der Fröhlichkeit zu beurtheilen, wenn man das, was Schleiermacher in Bezug auf Eigenſinn und die Temperamente geſagt hat, berükkſichtigt. Nur freilich wird man, nicht nur wenn man Fröhlichkeit abgeſehen von ihrem Verhältniß zu den Temperamenten, ſondern auch in ihrem Verhältniß zu dieſen betrachtet, die Differenz in der religiöſen Lebensanſchauung nicht dürfen unbeachtet laſſen.

dem phlegmatiſchen Temperament wird die Gegenwirkung am meiſten zur Mitwirkung ſich geſtalten, es fällt der aufhelfenden Form der Erziehung anheim, nicht der hemmenden; denn es zeigt ſich in dem phlegmatiſchen eine Unbehülflichkeit der man aufhelfen muß. Gerade das Gegentheil findet ſtatt bei dem choleriſchen. Die Einſeitigkeit welche in dieſer Form hervortritt, erfordert am meiſten die Gegenwirkung, und ſehr leicht iſt es daß hier die Zucht wieder zurükkgehen muß und Strafe werden, weil oft ſtörende Handlungen die Folge des Ausbruchs dieſer einſeitigen Richtung ſind. Das melancholiſche und ſanguiniſche Temperament ſtehen in der Mitte; ſie müſſen von beiden Seiten angegriffen werden, ſie erfordern Mitwirkung ebenſo wie Gegenwirkung. Sie ſelbſt ſind ſich aber rein entgegengeſezt. In Beziehung auf das eine muß man die Zerſtreuung hemmen, die Erregtheit von der Mannigfaltigkeit der Gegenſtände ablenken und dahin wirken daß ſie ihre Kraft einem beſtimmten Punkt zuwende; in Beziehung auf das andere muß man das in ſich hineinwirken der Phantaſie hemmen; man muß eine Ablenkung von einem Gegenſtand auf den anderen hervorbringen. Je mehr das ganze Leben ordnungsmäßig eingetheilt iſt, deſto weniger können die Kinder ſich der Zerſtreuung und der Vertiefung überlaſſen. Je mehr das gemeinſame Leben mangelhaft iſt, deſto mehr muß die eigentliche Zucht zu Hülfe kommen. Wenn die Ordnung des gemeinſamen Lebens eine den Forderungen der Erziehung angemeſſene iſt, dann hat die Ordnung in der Erziehung das Gewicht des gemeinſamen Lebens für ſich; iſt lezteres aber unabhängig von der ſpeciellen Erziehung conſtruirt, ſo muß man doch Modificationen in dieſer zulaſſen. Das gemeinſame Leben dem die Jugend angehört, muß demnach ſo conſtruirt werden daß den Einſeitigkeiten vorgebeugt wird. In dem Maaße der Widerſtand gegen das gemeinſame Leben bei der Jugend gewachſen iſt, ſo daß die Neigung zur Extravanz hervortritt: in dem Maaß muß auch die Zucht wieder eintreten. Was Abhärtung und Entſagung betrifft: ſo will dieſe Theilung auf dieſem Gebiete nicht viel

ſagen. Beides fällt eigentlich hier zuſammen. Es kommt darauf an einen inneren Widerſtand gegen die Einſeitigkeiten hervorzubringen; iſt dieſer Widerſtand ein feſter geworden: ſo nennen wir dies Abhärtung, indem der Zögling nun gewöhnt iſt dem Temperament Widerſtand zu leiſten; von der anderen Seite iſt dies Entſagung. Je größer nun die Gewalt der Natur iſt, wogegen der Widerſtand gerichtet werden ſoll: deſto mehr muß dem Zögling der Widerſtand erleichtert werden.

Zucht gegen das aus Nachahmung entſtandene, als das andere Extrem.

Es iſt dies noch ein Gebiet welches wir berühren müſſen, das Gebiet der Nachahmung. Was wir bei der Zucht gegen die Temperamente als zu hemmendes bezeichnen mußten, war das was aus der eigenen Natur des Zöglings hervorgeht. Hier haben wir es mit ſolchen der Erziehung widerſtreitenden Erſcheinungen zu thun, die nicht aus der eigenen Natur hervorgehen, ſondern, im Gegentheil die Ausbildung derſelben hemmend, aus der Nachahmung. Die Erziehung hat die Aufgabe den Willen zu entwikkeln; die Nachahmung wirkt ihr entgegen. Wenn wir den jezigen Zuſtand der Jugend vergleichen mit dem vor fünfzig Jahren: ſo finden wir die ſtärkſte Differenz. Damals wurden die Kinder zur Nachahmung angehalten, ihre ganze Exiſtenz beruhte auf Nachahmung; jezt legt man keinen ſolchen Werth darauf. Offenbar rührt dies von einer veränderten Anſicht des Lebens her. Wie jenes ein Extrem war, ſo kann man auch auf der anderen Seite auf das Extrem kommen, wenn alles was in das Gebiet der Sitte fällt als nur äußerliches und gar nicht zu berükkſichtigendes angeſehen wird. Auch das alleräußerſte in der Sitte hat immer ſeinen inneren Grund; und es iſt irrig die Jugend ganz von der Beobachtung der Sitte zu diſpenſiren, da ſie für das gemeinſame Leben ſoll gebildet werden. In der Sitte repräſentirt ſich eine große Kraft des Gemeinlebens; es muß ſich in ſie hineingelebt haben wer an dieſer Kraft Theil nehmen will, und der einzelne, wenn er nicht die Haltung im Gemeinleben hat die ihm

die Sitte giebt, wird nicht mit Kraft in daſſelbe hineingreifen können. Es iſt aber ſchwer eine beſtimmte Formel aufzuſtellen, wie man die Extreme zu vermeiden habe um bei der Erziehung nicht Fehlgriffe zu thun. In ſo fern alle Sitte einen inneren Grund hat, wird ſie ſich auch immer reproduciren. Alles äußere iſt ja der Wiederſchein eines inneren. Es giebt alſo eine Aneignung der Sitte, bei der keine Gefahr iſt, nämlich wenn man ſelbſtändig mit Bewußtſein ſich aneignet; man ahmt nach weil in dem eigenen Inneren dazu das correſpondirende liegt. Tritt aber die Aneignung der Sitte auf unter der Form der bloßen Nachahmung, ſo daß ihr das Innere nicht entſpricht: ſo muß dies dem Zwekk der Erziehung widerſtreiten. Man könnte alſo ſagen, es ſei nur das innere Princip zu entwikkeln; das äußere werde ſich dann ſchon produciren; man müſſe gar nicht darauf ſehen, daß irgend etwas das zum äußeren gehört der Jugend zur Nach'ahmung nahe gelegt, die Nachahmung alſo begünſtigt werde. Es iſt wahr, die Nachahmung des äußeren ohne ein correſpondirendes innere hat immer etwas ſklaviſches. Iſt aber nun in den Kindern ſchon ſelbſt etwas verkehrtes in dieſer Rükkſicht hervorgebracht, z. B. wenn ſich das Kind eine ſchlechte Haltung angewöhnt hat: ſo muß man poſitiv dagegen wirken; die Zucht tritt ein. Dieſe wird allerdings — wie die ſchlechte Gewohnheit meiſt aus der Nachahmung entſtanden iſt — die beſſere Gewohnheit oft nur hervorrufen können wenn ſie ſich an den Nachahmungstrieb wendet. Man muß aber wohl unterſcheiden das verkehrte was aus einer ſpecifiſch fehlerhaften Richtung der Natur hervorgegangen iſt, von demjenigen was in der Nachahmung ſeinen Grund hat. Die Gegenwirkung gegen alles was nur aus Nachahmung entſtanden iſt und zugleich gegen die Sitte verſtößt und nicht bleiben ſoll, wird um ſo leichter ſein als dann in der inneren Natur ſelbſt der Grund zu dem verkehrten nicht liegt. Es tritt aber auch hier wieder die Differenz ein die wir in Beziehung auf die gegen die Willkühr gerichtete Zucht betrachtet haben. Auch die Sitte iſt der Veränderung unter=

worfen; was in ihr aus früherer Zeit ſtammend ſich überlebt hat, weil kein inneres ihm entſpricht, ſoll nicht bleiben, am wenigſten der Jugend anerzogen werden. Wenn es aber nun doch mit der Kraft die allem eigen iſt was in der Form der Sitte auftritt, auf die Jugend wirkt: ſo ſoll die Erziehung dagegen wirken; und ſo bleibt der Conflict nicht aus. Die Jugend ſoll gebildet werden für das Leben, aber nicht für die Unvollkommenheit deſſelben.

Wer ſoll aber nun darüber entſcheiden, was hier das rechte ſei. Es iſt durchaus nothwendig daß die Erziehung in den Händen derer ſei die auf wiſſenſchaftlichem Standpunkt ſtehen. Ihnen iſt das Gebiet der Geſchichte eröffnet; ſo iſt es ihnen gegeben das bleibende und das unvollkommene zu unterſcheiden und ſich zu der wahrhaft liberalen Anſicht des Lebens zu erheben. Es iſt daher kaum zu denken daß die Erziehung den Fortſchritten eines Volkes zu Hülfe kommen werde außer unter dieſen Bedingungen, Iſt das Volk ſklaviſch, ſo bedarf es großer Inſtitute, die aber von wiſſenſchaftlichen Männern geleitet werden müſſen; iſt das Volk liberal, dann treten die Familien hervor, und von ihnen aus geht der Einfluß auf die Erziehung. — Was aber auch die Pädagogik aufſtellen mag: immer iſt dabei zu berükkſichtigen daß das weſentliche der Anwendung nur beruht auf der Anſchauung und nur in einer ſittlichen Seele ſein kann, die mit Liebe in das göttliche dringt.

Das charakteriſtiſche der verſchiedenen Perioden des gemeinſamen Lebens tritt hervor in den differenten pädagogiſchen Beſtrebungen. *)

Betrachten wir im großen die Geſchichte jedes gemeinſamen Lebens, z. B. in der Kunſt, Politik, Religion: ſo finden wir, wenn wir ein geſchichtlich abgelaufenes Ganze vor uns

*) Zur Stunde 15, S. 610.

haben, eine Periode des Steigens, der Blüthe, und des Verfalls. Auf allen dieſen Punkten giebt es nun aber eine Erziehung, vollkommener oder unvollkommener.

In der Periode des Steigens iſt das Verhältniß der ſpäteren Generationen zu den früheren dieſes, daß jene immer beſſer geworden ſind als die früheren waren; in der Periode des Verfalls dagegen umgekehrt, die ſpäteren Geſchlechter werden ſchlechter als die vorigen waren; und doch iſt auch das ſchlechter gewordene erzogen geworden. Staaten könnten nicht verfallen wenn nicht ein ſolches Verhältniß einträte. Was iſt nun das Verhältniß in der Periode der Blüthe, wenn wir uns dieſe durch mehrere Geſchlechter hindurchgehend denken? Es iſt das mittlere, oder vielmehr der partielle Wechſel zwiſchen beiden.

Nun iſt das frühere Geſchlecht das erziehende, das ſpätere das erzogene; finden wir daß dieſes ſchlechter geworden iſt: ſo ſchieben wir gewöhnlich die Schuld auf die Erziehung. Allein es kann doch die Wirkung nicht größer ſein als die Urſache; dies würde aber der Fall zu ſein ſcheinen, wenn das ſpätere Geſchlecht beſſer geworden wäre als das frühere. Deshalb hat man eine andere Erklärung verſucht und geſagt, das ſpätere Geſchlecht ſei von Natur ſchon beſſer. Dann aber kann alſo auch die Natur ſchlechter werden, und wenn die Zeit des Verfalls eintritt, ſo würde dann die Erziehung deshalb keinen Erfolg haben weil die Natur ſchlechter geworden. Was iſt nun hier das richtige? Es kommt manches in Betrachtung was außer dem Gebiete der Pädagogik liegt; die Aufgabe iſt eine ſehr complicirte, aber höchſt wichtig für uns.

Zuerſt bietet ſich uns die Frage dar, Liegt das wol in der Natur der Sache und iſt es denkbar, daß ein Geſchlecht von Natur beſſer ſei als das andere? Wir können dies nicht ganz läugnen. Der Menſch iſt ja in einem gewiſſen Gegenſaz gegen die Natur; iſt er in einem Theile der Erde feſt geworden, ſo iſt er im Stande Vorrichtungen zu treffen den Gegenſaz zu verringern; der Menſch wird freier, der Gegenſaz ſchwin-

det immer mehr, dies wirkt auf alle Verhältniſſe, warum nicht auch auf die Erzeugung? Auf der entgegengeſezten Seite muß man ſagen, Wenn einmal ein Keim der Corruption in einem Menſchen und der Geſellſchaft liegt: ſo wirkt dieſer nachtheilig auf die Erzeugung, jedes künftige Geſchlecht kann dem wachſenden Keim der Corruption weniger Widerſtand leiſten. Wenn wir Steigen und Fallen ganz auf dieſe Rechnung ſchreiben, und die Urſache davon in das Lebensprincip ſelbſt hineinlegen: ſo wird die Bedeutung der Erziehung etwas ſehr geringes; wir können ihr nur in der Zeit der Blüthe ihren eigentlichen Siz anweiſen, damit ſie da erhaltend wirke.

Wenn wir eine Geſellſchaft, eine politiſche oder religiöſe, im Entſtehen betrachten: ſo hat ſie noch keine Erziehung die auf den Zwekk der Geſellſchaft berechnet iſt. In jedem Volk iſt urſprünglich keine Erziehung, ſondern das Leben ſelbſt hat eine feſte Geſtaltung, wohinein die Jugend gebildet wird durch die Gewalt des gemeinſamen Lebens. Niemand wird behaupten daß im Anfange der chriſtlichen Kirche eine chriſtliche Erziehung gegeben war; man überließ dies urſprünglich dem Einfluß des feſten religiöſen Lebens in der Familie. Erſt allmählig findet ſich ein künſtleriſches Verfahren; dies iſt ein Zeichen der Vollkommenheit der Geſellſchaft. — Betrachten wir dagegen die Periode des Verfalls: ſo müſſen wir ſagen, ehe ſie eintritt, hat ein gemeinſames Leben ſchon ſein Erziehungsſyſtem; tritt aber nun irgendwo die Corruption ſchon hervor: ſo findet man die Erziehung unzureichend; man fängt an ſie anders zu geſtalten, man richtet ſie auf den Punkt wo der Verfall ſich manifeſtirt. So iſt der revolutionäre Charakter des Erziehungsweſens ein unverkennbares Zeichen von dem eingetretenen Verfall einer Geſellſchaft; je mehr die Neuerungen den Charakter der Einſeitigkeit haben, deſto mehr deuten ſie auf den Verfall. So erblikken wir überall den Gang des Erziehungsweſens. Von Null fängt ſie an, ihr Entſtehen und ihre Fortentwikklung iſt ein Zeichen daß das gemeinſame Leben feſt geworden, das Schwanken in ihr ein Zeichen vom Verfall.

Dies giebt uns eine traurige Ahndung über uns ſelbſt. Seit fünfzig Jahren bemerkt man im Erziehungsweſen lauter einſeitige Neuerungen. Sollen wir nun daraus ſchließen daß unſer gemeinſames Leben im Verfall ſei? Nach dem was wir bisher geſagt haben, iſt es ſo. Doch leuchtet uns noch eine Hoffnung. Das Leben eines Volkes iſt ein ſehr langes, der Wechſel iſt auch in ſeiner Blüthe; und ſo können wir die Hoffnung haben, daß nach dieſer Zeit des Wechſels eine andere beſſere Zeit in der Erziehung folgen werde. Steigen können wir nur wieder wenn wir zu einer feſten Geſtalt des Erziehungsweſens gelangen. Hiezu kommt noch eine tröſtende Betrachtung. Jedes gemeinſame Leben hat einen individuellen Charakter; dadurch iſt es jedem anderen entgegengeſezt und ſtößt es als ein fremdartiges ab. Wir finden dies überall beim Anfange, wo ſich ein gemeinſames Leben organiſirt. Wenn aber ein gemeinſames Leben zur Blüthe gekommen iſt und der Charakter feſt geworden: ſo offenbart ſich das am ſchönſten darin, daß ſich das Abſtoßen des fremden verliert; es öffnet ſich der Sinn für das fremde. Das Abſtoßen des fremden iſt ein Zeichen von Unſicherheit und Furcht; Liebe zum fremden dagegen ein Zeichen der Schwäche und des Verfalls, weil nun deutlich geworden daß man den eigenen Charakter nicht mehr behaupten kann. Wir ſtehen jezt auf dem Punkt daß uns der Sinn für das fremde geöffnet iſt; der Liebe zu dem fremden ſind wir in vieler Rükkſicht ſchon los geworden. Dies iſt ein Symptom vom Steigen. So können wir hoffen daß auch der Wechſel im Erziehungsweſen ſich wieder verlieren und die Erziehung eine feſtere Geſtalt gewinnen werde; aber nur auf dem Wege des vollſtändigen Beſchauens, der genaueſten Theorie; denn wir ſind ſchon zu alt um einen anderen Weg noch betreten zu können. Tritt die wahrhafte Beſinnung noch eher ein als die Symptome des Verfalls ſich mehren, ſo können wir eine Regeneration hoffen.

Jene Anſicht vom Steigen und Fallen der Geſchlechter nur durch die Natur iſt durchaus einſeitig; es muß zur Erklärung dieſer Erſcheinung noch ein Factor hinzukommen. Es hat in dem ganzen Proceß die Erziehung ihre bedeutende Stelle, wenn gleich dies nur in dem Stadium der Blüthe am meiſten hervortritt. Alles große das in einer beſtimmten Zeit an einem Punkt hervortritt, geht ſpurlos vorüber wenn es der Maſſe nicht mitgetheilt wird. Dies iſt das Geſchäft der Erziehung; ſie concentrirt was für ſich zerſtreut nur bliebe. Jede Veränderung, jede Revolution in der Erziehung, welche die Tendenz hat den Einfluß der ausgezeichneten auf die Maſſe zu befördern und durch eine veränderte Form die Annäherung und ſogar die lebendige Berührung der Extreme in der Geſellſchaft zu bewirken, trägt zum Steigen der Geſellſchaft bei. Mögen dann auch Neuerungen conſtant auf Neuerungen folgen: wenn ſie immer dieſe Tendenz haben, ſo werden ſie doch zum beſſeren wirken. Damit iſt aber freilich nicht aufgehoben daß an ſich Neuerungen Zeichen des Verfalls ſeien.

Reſultat iſt, Je mehr entwikkelnde Kraft im natürlichen Leben, deſto weniger nothwendig iſt die unterſtüzende Erziehung.

Kehren wir nun zurükk. Wir hatten uns eine Abſtufung gebildet für die Wirkſamkeit der poſitiven Erziehung im Vergleich mit den Einwirkungen des gemeinſamen Lebens überhaupt. Je mehr etwas was ſich im Menſchen entwikkelt eine Technik zuläßt, in deſto größerem Maaße wird es Gegenſtand der Erziehung ſein. Je weniger das zu entwikkelnde eine Technik zuläßt, deſto weniger kann es Gegenſtand der Erziehung ſein, deſto mehr kommt alles dann auf die richtige Geſtaltung des Lebens an. Halten wir uns dies nun vor, und fragen nach dem was zu dieſen beiden Extremen gehört: ſo können wir es uns nach den Hauptzweigen der Erziehung abmeſſen.

Die wiſſenſchaftliche Erziehung kann offenbar am meiſten poſitiv ſein, in ſo fern alles was zu entwikkeln iſt einer Technik fähig iſt; in ſo fern aber auch hier ein ganz freies Gebiet iſt, das der Production, wird die Erziehung nur negativ wirken können.

Die religiöſe Erziehung iſt das andere Extrem; die religiöſe Geſinnung kann nicht auf kunſtmäßige Weiſe entwikkelt werden; hier kommt es auf das Geſammtleben an. Alles Erziehen nimmt nur den negativen Charakter an.

Die Erziehung in Bezug auf das bürgerliche Leben liegt zwiſchen dieſen Extremen in der Mitte. Etwas darin geht rein von der Geſinnung aus, es knüpft an die religiöſe Geſinnung an, iſt überwiegend religiös; anderes läßt eine Technik zu; beides aber wird durch die Sitte verbunden, die ein äußeres und inneres zugleich iſt. Lebt ein Menſch ganz in der vaterländiſchen Sitte durch Gewöhnung: ſo iſt das eben nicht werthvoll; geht dies aber aus ſeiner inneren Geſinnung hervor: ſo iſt es würdig.

Nachdem wir nun erkannt haben worauf es bei der unterſtüzenden Erziehung ankommt, iſt unſere Aufgabe

Das Princip für die entwikkelnde Erziehung

zu finden. Dies iſt ſchwer, und die meiſten Differenzen im pädagogiſchen Verfahren rühren daher, daß man ſich dieſe Aufgabe verſchieden löſt. Wir müſſen die Momente aufſuchen wodurch ſie gelöſt werden kann.

Die Erziehung ſoll durch alle Unterſtüzung kein anderes Reſultat bewirken, als daß das hervortrete was wenn wir uns den Menſchen von vollkommener Organiſation und unter günſtigen Verhältniſſen denken, von ſelbſt erfolgt ſein würde. Hieraus folgt daß die Erziehung nichts anzufangen hat, ſondern daß die Anfänge ſchon da ſein müſſen in der Naturanlage und in dem gemeinſamen Leben. Die Erziehung ſoll alſo nachſehen und nachhelfen wo etwas ins Stokken geräth; ſie muß den Gang beobachten den die Entwikklung ſelbſt nimmt. Nun haben wir ſchon feſtgeſtellt, daß das menſchliche Leben aus mannigfaltigen Functionen beſteht, welche ſich jede für ſich mit einer gewiſſen Unabhängigkeit allmählig entwikkeln. Alle haben einen beſtimmten Gegenſtand deſſen ſie ſich vollſtändig bemächtigen ſollen; die Beziehungen auf dieſen Gegenſtand ſol-

len ſelbſtthätig ſein, und dieſe Selbſtthätigkeit in ihrer Vollſtändigkeit iſt Fertigkeit.

Der ganze Entwikklungsgang läßt ſich alſo in zwei Factoren zerfällen, daß ſich jede Richtung ihres Gegenſtandes vollſtändig bemächtigt, und daß die Behandlung deſſelben eine Fertigkeit wird. Iſt dies der Fall, dann iſt der Menſch gebildet. Dagegen könnte man eiuwenden, wenn alle Beziehungen einer Richtung auf den Gegenſtand ſelbſtthätig ſein ſollen: ſo gehe ja die Empfänglichkeit leer aus. Allein wenn wir gleich früher die verſchiedenen Zweige des menſchlichen Seins unter den Gegenſaz von Spontaneität und Receptivität gebracht haben, ſo muß man doch dieſen Gegenſaz nicht über Gebühr erheben. Die Sinne z. B. beziehen ſich auf die Empfänglichkeit, und doch wird niemand läugnen, daß Sehen und Hören als Fertigkeit zu betrachten iſt. Nur auf der erſten Entwikklungsſtufe ſind die Sinne nur überwiegend receptiv; zur Fertigkeit muß die Sinnesthätigkeit gebracht werden, wenn man nicht auf einer ſehr mittelmäßigen Stufe bleiben will. Im Menſchen kommt eigentlich nichts zu Stande wenn nicht eine innere Thätigkeit zum Grunde liegt. Die Erziehung hat auf die rechte Entwikklung der Sinne einen eben ſo großen Einfluß wie auf die Entwikklung der freiwilligen Bewegungen, obgleich dieſe mehr die Spontaneität, jene mehr die Receptivität repräſentiren.

Im Fortſchritt unſerer Betrachtung haben wir nun zu unterſcheiden

Die extenſive und die intenſive Entwikklung.

Durch jene bemächtigt ſich die Function ihres Gegenſtandes, durch dieſe wird ſie zur Fertigkeit geſteigert. Nehmen wir z. B. die Sprache; deren Elemente die einfachen Töne ſollen durch die Sprachorgane hervorgebracht werden, dann aber ſoll auch die Leichtigkeit der Ausſprache eintreten; jenes iſt die extenſive Entwikklung, dieſes die intenſive. In jeder einzelnen Function ſollen beide Arten der Entwikklung durch die Erziehung ergänzt werden.

Alle dieſe Functionen bilden aber wieder ein ganzes unter ſich, die innere Einheit iſt der Geiſt. Sehen wir nun die Functionen in ihrer Geſammtheit als Organismus an: ſo hat der Geiſt ſich deſſelben zu bemächtigen, und dies iſt die extenſive Entwikklung des Geiſtes; die Lebendigkeit und Leichtigkeit des Willens dagegen, womit der Geiſt dieſen Organismus beherrſcht, iſt die intenſive Entwikklung des Geiſtes. Beides zugleich kann aber nicht gefördert werden. Die Natur und die Einwirkungen des Lebens bewirken hier einen beſtändigen Wechſel und ſind deshalb chaotiſch. Die Erziehung, die dies in Ordnung zu bringen hat und durch Bewußtſein ſich charakteriſiren ſoll, darf auch hier nicht bewußtlos und wechſelnd zu Werke gehen. Wenn aber beides nicht zugleich gefördert werden kann und jedes ein unendliches iſt, ſo daß man nicht ſagen kann, man wolle erſt das eine dann das andere bis zur Vollkommenheit entwikkeln: ſo entſteht ein Streit zwiſchen beiden Aufgaben, und hierin eben liegt der Grund zu den differenten Maximen. Will man die einzelnen Functionen entwikkeln: bei welcher Entwikklung ſoll man anfangen, und wie von der einen zur anderen übergehen? Man könnte ſagen, wenn die Erziehung doch nur ergänzen ſoll: ſo ſei jene Frage unnüz, denn das Leben zeige jedesmal was zu thun ſei. — Allein die Einwirkungen des Lebens als chaotiſch laſſen ſich in ihren Folgen nicht ſogleich beurtheilen; die Erziehung obgleich ergänzend muß daher ihren eigenen Weg gehen; ſie iſt methodiſch und ſo erhaben über jene chaotiſchen Einwirkungen des Lebens. Daher müſſen wir die Erziehung ſo anſehen als ſolle ſie allein alles bewirken; nur ſo können wir ein Princip für ihre Einwirkungen auffinden. Die Aufgabe die wir demnach zunächſt zu löſen haben iſt keine andere als

Die Methode der Erziehung

zu entwikkeln.

Im allgemeinen iſt darüber folgendes zu ſagen. Es kommt alles an auf das richtige Verhältniß der extenſiven zur inten-

ſiven Entwikklung. Aber dies wird nicht ſowol gefunden werden durch die Entſcheidung der Frage, ob man bei der extenſiven oder der intenſiven Entwikklung anfangen, und welche von beiden Entwikklungen vorherrſchen ſolle; ſondern dadurch, daß die Regel der Fortſchreitung gegeben wird. Denn es muß eigentlich einerlei ſein, ob man mit dieſem oder jenem urſprünglich anfängt, weil aus dem intenſiven die ganze Extenſion hervorgeht, und in dem extenſiven liegt die ganze Intenſion, beides iſt ineinander. Die Fertigkeit kann ja nur am Gegenſtand bewieſen werden, und der Gegenſtand kann nicht angeeignet werden ohne Fertigkeit. Aber wenn wir nach der Fortſchreitung bei beiden Entwikklungen fragen: ſo entſteht ein entgegengeſeztes Intereſſe, und daran knüpfen ſich die entgegengeſezten Maximen. Das Intereſſe bei der extenſiven Entwikklung iſt dieſes, daß man von einem Gegenſtande zum anderen fortſchreite um das ganze zu erſchöpfen; das Intereſſe bei der intenſiven Entwikklung iſt, die Fertigkeit zu vervollkommnen und nicht von einem Gegenſtande zum anderen überzugehen ehe nicht die Beziehung einer Function auf einen Theil des Gegenſtandes vollkommen iſt. Es iſt nun aber ein reines Gleichgewicht zwiſchen beiden Entwikklungen nicht denkbar. Offenbar iſt es unrecht die eine Entwikklung der anderen ſo unterzuordnen daß das eine ganz vernachläſſigt wird. Denken wir uns z. B. die Erziehung wirft ſich ausſchließlich auf eine Function, dieſe nicht eher loslaſſend als bis die Fertigkeit in der einen Richtung vollkommen iſt: ſo entſteht daraus Einſeitigkeit, obgleich Virtuoſität. Wenn ein Menſch auf dieſe Weiſe erzogen iſt: ſo iſt er ein Organ geworden, freilich dem ganzen wol irgendwie dienend, aber ohne leitendes Princip. Aber auch das entgegengeſezte iſt unrichtig. Es entſteht dann Vielſeitigkeit oder Allſeitigkeit, aber ohne Sicherheit.

Das iſt nun eben Methode in der Erziehung, einer gewiſſen Regel in Beziehung auf dieſe beiden verſchiedenen Richtungen folgen. Und das würde die beſte Methode ſein, vermöge der es möglich würde die Totalität der Gegenſtände

einerſeits ſich anzueignen, und andererſeits die größte Fertigkeit zu erreichen. Es kommt alſo darauf an, ein Geſez zu finden nach welchem beide Zwekke zugleich erreicht werden können. Wäre der eine dem anderen untergeordnet, ſo wäre ein ſolches Geſez leicht aufzuſtellen. Da dies aber nicht der Fall iſt: ſo muß ein Grund zu einem beſtimmten Verhältniß gefunden werden; und es kommt darauf an, ob dieſer Grund unabhängig iſt von dem Gegenſtand, weil dann auch über die Methode etwas allgemeines feſtgeſtellt werden kann was Anwendung bei allen einzelnen Gegenſtänden zuläßt.

Denken wir uns nun irgend eine geiſtige Verrichtung: ſo können wir behaupten, daß wenn ſie ſich ihres ganzen Gegenſtandes bemächtigt hat, ſie von ſelbſt zu einer gewiſſen Intenſion gelangt; denn die Fertigkeit iſt Folge der Wiederholung, und je öfter etwas bei gleichem natürlichen Vermögen verrichtet wird, deſto größer wird die Fertigkeit. Wenn eine Richtung des Geiſtes ſich ihres ganzen Gegenſtandes bemächtigen ſoll, ſo kann dies nur allmählig geſchehen; Wiederholung iſt Hauptſache, und ſo wird mit dem extenſiven Ziel das intenſive zugleich erreicht. Es liegt aber in der Sache auch ein Reiz, zu verſuchen ob ſich dieſes Verhältniß nicht umkehren laſſe. Dies ſcheint nicht ganz unmittelbar der Fall zu ſein, aber mittelbar wird es uns als daſſelbe erſcheinen. Arbeitet man nämlich rein auf die Intenſion: ſo wird zwar dadurch zunächſt nicht die Extenſion hervorgerufen; aber doch muß man ſagen, wenn dieſelbe Handlungsweiſe auch nur an einem Theile eines Gegenſtandes ſo wiederholt wird daß eine große Fertigkeit entſtanden iſt: ſo hat man dadurch, wenn auch nicht den ganzen Gegenſtand, doch die Leichtigkeit errungen ſich alle anderen Theile deſſelben anzueignen. Zum Beiſpiel diene das Sprachvermögen. Die Totalität des Gegenſtandes iſt die Geſammtheit aller Sprachen. Sezen wir den Fall daß in einer Sprache in jeder Beziehung mechaniſch und innerlich das Sprachvermögen zu einer vollkommenen Fertigkeit erhöht iſt: ſo hat man zugleich die allgemeinen Principien für alle Sprachen gewonnen,

und es bleibt nur übrig die anderen Sprachen zu vergleichen und die mechaniſchen Schwierigkeiten zu überwinden. Halten wir uns an rein intellectuelle Verrichtungen, ſo müſſen wir davon daſſelbe ſagen; dieſe Analogie wird uns überall begleiten. In ſo fern es nun auf beiden Seiten gleich ſteht, iſt der Vortheil aufgehoben der uns zu erwachſen ſchien wenn die eine Seite der anderen untergeordnet wäre. Entweder müſſen wir irgend einen Grund aufſuchen nach welchem wir zwiſchen beiden wählen, oder beides verbinden. Jene Gleichſezung ging aber eigentlich nur daraus hervor, daß wir uns bei der einen oder anderen Richtung die abſolute Vollkommenheit dachten; da dies jedoch nur ein rein ideales Ziel iſt: ſo ſcheint die Frage in die unendliche Mannigfaltigkeit der Gegenſtände zu zergehen, ſo daß ſie nur in Bezug auf jeden einzelnen Gegenſtand gelöſt werden könnte. Man müßte alſo dabei auf die Beſchaffenheit des Gegenſtandes, zugleich aber auch auf die Individuen ſehen.

Wir ſind bis jezt auf die Totalität ausgegangen; verſuchen wir nun, wie weit wir kommen werden wenn wir von einzelnen Punkten ausgehen. Die Erziehung macht nie den Anfang, ſondern findet immer ſchon ein gegebenes vor, auch einen gewiſſen Grad von Fertigkeit. Wenn man nun eine Richtung nur zu verfolgen hat: ſo müßten wir, geſezt es wäre uns ein Zögling gegeben der ſchon eine gewiſſe Fertigkeit in einem Gegenſtand und mehrere Gegenſtände ſich angeeignet hätte, die eine Seite ſo gut wie vernichten, die andere hervorheben. Wie aber ließe ſich das ausführen? Nehmen wir an, es habe jemand im Geſange ſchon eine gewiſſe Fertigkeit, eine Geläufigkeit in der Production der Töne, und es habe ſich dies ſo von ſelbſt ergeben durch die τριβή: ſo müßten wir um methodiſch zu Werke zu gehen nach jener Anſicht dieſe Fertigkeit vernichten, auf das einfache zurükkgehen, ſtatt ganzer Paſſagen den einfachen Ton ſingen laſſen. Aber auch der Ton iſt noch nicht das einfachſte, denn jeder Ton wird zugleich noch beſtimmt durch Höhe und Tiefe, crescendo und decrescendo, es kommt

auch auf die Länge und Kürze, auf den ſchnelleren oder langſameren Uebergang von einem Ton zum anderen an. Wir müßten alſo auch in dieſe Operationen wieder die Uebung zerfällen, und doch laſſen ſie ſich gar nicht von einander trennen, und wobei ſollte man auch anfangen?

Sehen wir die Sache ſo an, ſo geht daraus hervor, daß ſich die ganze Kunſt der Methode in die Aufgabe auflöſen laſſe überall die rechten Elemente zu finden; ſind deren mehrere: ſo wird alles wirkliche was hervorgebracht wird ſchon zuſammengeſezt ſein. Methode iſt immer das Geſez für die Behandlung der Elemente. Es giebt aber wenige Gegenſtände die auf ein Element zurükkgehen; ſie ſind immer ſchon irgendwie zuſammengeſezt; dies zuſammengeſezte wird aber nie in einer reinen Indifferenz ſein. Können wir nun auf einem Gebiete wo beide Richtungen vereinigt ſind, nur dann etwas zuſammengeſeztes produciren wenn zuvor beide Richtungen befolgt ſind: ſo müßten wir beide erſt trennen, was eben unmöglich iſt. Entweder muß man alſo die Uebung nach allen Seiten richten, oder man bringt ein der Idee inadäquates Element in die Richtung auf das einzelne; dies kommt leider immer mit hinein in die Uebung, ſo daß die Idee der Erziehung nur jedesmal in dem ſich ausſpricht was geübt wird, in dem anderen nicht, und etwas wird dann vernachläſſigt.

Kehren wir nun zurükk zu unſerer eigentlichen Frage, Laſſen ſich allgemeine Principien für die Methode aufſtellen abgeſehen von der Beziehung auf beſtimmte Gegenſtände? ſo geht aus dem vorigen hervor, daß wir die Frage im allgemeinen bejahen können, aber auch nur im allgemeinen. Das erſte was ſich feſtſezen läßt iſt dieſes, Methode iſt Kunſt das Element zu finden; die richtige Auffindung der Elemente muß immer bei jedem Gegenſtande der entwikkelt werden ſoll, vorangehen. Die Elemente ſelbſt aber zu beſtimmen erfordert ein Hineingehen in die Natur der Gegenſtände; und ſo muß uns dazu eine wiſſenſchaftliche Kenntniß der Gegenſtände vorliegen. Im allgemeinen läßt ſich darüber nur dies

noch ſagen, Da überall wo es eine Mehrheit von Elementen giebt, auch das einzelne was geübt werden ſoll ſchon ein ganzes iſt, zuſammengeſezt aus beiden Richtungen, ſo daß man das eine übend von dem anderen immer abſtrahiren muß: ſo iſt ein Geſez aufzufinden dieſem Mangel abzuhelfen, oder ihn ſo unſchädlich und klein zu machen als möglich, damit nicht die eine Seite vernachläſſigt werde während die andere prädominirt. Hiebei können wir uns nur an die allgemeinſten Verhältniſſe halten; und es iſt auch nur eine unmittelbare Folgerung aus dem geſagten, wenn wir hinzufügen, daß zur richtigen Auffindung der Elemente auch dies gehört, zu beſtimmen wenn eine Mehrheit von Elementen gegeben iſt, ob ſie in gleichem Range ſtehen. Stehen ſie nicht in gleichem Range: ſo iſt das eine auf das andere ſchon in einem gewiſſen Maaß gegründet, ſie ſind nicht in einem vollkommenen Sinne Elemente, ſondern es iſt darin eine Fortſchreitung vom einfachen zum zuſammengeſezten. Man muß alſo bei den urſprünglichſten Elementen anfangen. Sind dieſe völlig gleich, wie bei dem obigen Beiſpiel vom Ton: ſo kann man das eine ohne das andere üben, z. B. das bloße Zeitmaaß für ſich u. ſ. w.; und dann combiniren; oder gleichzeitig das eine mit dem anderen produciren, lezteres dann, wenn das Nacheinander durchaus nicht möglich iſt. Aber auch hiemit iſt nur ein ſchwankendes Maaß gegeben; es kann nur künſtleriſch beurtheilt werden; die Verſchiedenheit der Anlagen und der Natur des Gegenſtandes, die Verſchiedenheit der Form der Erziehung, ob Privaterziehung oder gemeinſame Erziehung, bedingen die nähere Beſtimmung des Geſezes das wir nur allgemein ausſprechen konnten.

Wenn nun die Elemente gefunden ſind und ihr Rang möglichſt beſtimmt iſt: ſo fragt es ſich zweitens nach der Regel der Fortſchreitung. Der Anfangspunkt und Endpunkt muß verknüpft werden. Das Ende war zwiefach, die intenſive und extenſive Vollkommenheit; wenn eine von beiden geſezt iſt: ſo iſt die andere mitgeſezt, jedoch gilt dies nur, wie wir ge-

ſehen haben, bei abſoluter Vollkommenheit, nicht von untergeordneten Punkten. Dies giebt uns Aufſchluß über die Regel der Fortſchreitung. Wenn man von den Elementen aus in einer gewiſſen Gleichmäßigkeit nur auf die extenſive Vollkommenheit hinarbeitet: ſo folgt daraus noch nicht, daß ſchon dadurch auch gleiche intenſive Vollkommenheit gewonnen werde; aber die Differenz iſt unbeſtimmbar. Ebenſo umgekehrt, jeder untergeordnete Grad von Fertigkeit ſezt noch nicht voraus daß auch extenſiv eine gleiche Vollkommenheit erreicht ſei. Alſo auf der Seite der extenſiven Vollkommenheit verhalten ſich die einzelnen Theile nicht gleichmäßig zur Erwerbung der Fertigkeit, und die Grade der Fertigkeit verhalten ſich nicht gleich zur Aneignung aller Theile des Gegenſtandes. Daraus folgt, daß die Differenzen beſtimmt werden durch den verſchiedenen Gang der von den Elementen aus genommen worden iſt. Wenn es nun zweierlei Fortſchreitungen giebt die ſich beſtimmt unterſcheiden laſſen, die extenſive und intenſive: ſo werden wir keiner unbedingt den Vorzug geben; jede iſt nur ſo die beſte daß ſie auf die andere die vollkommenſte Rükkſicht nimmt. Nun iſt offenbar daß verſchiedene einzelne Theile, eben deshalb weil ſie ſolche ſind, ein verſchiedenes Verhältniß zum ganzen haben müſſen; es iſt nicht einerlei, zu welchen Theilen des ganzen Gebietes man jedesmal übergeht: ſo kommt es darauf an, diejenigen Fortſchreitungen zu finden, die indem ſie zunächſt die eine Seite der Entwikklung bezwekken, zugleich auch auf der anderen Seite das meiſte bewirken. Dies zu finden iſt Kunſt, und zwar zuſammengeſezt aus der pädagogiſchen Kunſt und der Sachkunde ſelbſt. Als allgemeine Formel können wir aufſtellen, Wenn die Fortſchreitung einen zwiefachen Charakter haben kann: ſo iſt das allgemeine Geſez, auf der extenſiven Seite diejenigen Uebergänge zu ſuchen wodurch zugleich am meiſten auf der intenſiven Seite gewonnen wird; und umgekehrt, bei Uebung der Fertigkeit diejenigen Uebergänge zu wählen bei denen auf der extenſiven Seite am meiſten gewonnen wird.

Wenn gleich nun zur näheren Beſtimmung der rechten

Methode Sachkunde als nothwendiger Factor vorausgeſezt wird, die Methode alſo für die einzelnen Gegenſtände mannigfache Modificationen erleidet: ſo läßt ſich doch im allgemeinen als rein pädagogiſch noch eine Anleitung geben, die Aberrationen zu entdekken an den Folgen welche die falſche Methode hervorbringt. Wir betrachten die Sache im großen; Extreme ſind falſcher Glanz und langweiliges Kleben. Derjenige welcher mit dem ganzen Gegenſtande bekannt iſt, aber nur ein Minimum von Fertigkeit hat, wie dies wol möglich iſt, hat den Gegenſtand nicht, ſondern nur den Schein ihn zu haben, eine δοξοσοφία, die nothwendige Folge des Extrems der extenſiven Methode bei Vernachläſſigung der intenſiven. Es entſteht bei den Zöglingen Eigendünkel, Eitelkeit, z. B. in Beziehung auf Philologie, wenn jemand viel geleſen hat ohne grammatiſche Sicherheit zu beſizen. — Auf der anderen Seite kann man viel Zeit verwenden um Fertigkeit zu erlangen, ohne daß daraus ein Gewinn für die Extenſion entſteht. Jede Fertigkeit kann nur, wenn ein hoher Grad erreicht werden ſoll, durch öftere Wiederholung erlangt werden; nur iſt jede Fertigkeit eine organiſche Thätigkeit, der Menſch hat immer nur beſchränkte Gewalt über ſeine Organe, daher entſteht aus unendlicher Wiederholung Ekel und Unluſt. Wenn der Zögling auch aushält, ſo erlangt er doch nur ein Minimum der Totalität, und es iſt kein gehöriges Verhältniß zwiſchen dem intenſiven und extenſiven. An dieſem Kriterion kann man die Aberrationen erkennen. Iſt in der Methode gefehlt: ſo werden die Zöglinge entweder eitel oder ekel; kommt man zwiſchen Eitelkeit und Ermüdung hindurch: ſo iſt die Methode gut. In der Praxis zeigt ſich weder das eine noch das andere bei der großen Maſſe der Zöglinge, wenn auch die verſchiedenſten Methoden, die nicht alle gleich gut ſind, ihrer Bildung zum Grunde liegen. Hier ſind zwei Factoren zu berükkſichtigen. Einmal die Langſamkeit und Schnelligkeit der Fortſchritte; in wie fern dieſe den Zöglingen bemerklich wird, das hängt von dem ganzen Gange der Erziehung ab. Unſere Unterrichtsmethoden haben ſich ſeit fünf=

zig Jahren ſehr geändert; früher hatte man einen ganz anderen Maaßſtab, die Methoden ſelbſt machten nicht einen ſchnelleren Ueberblikk über den ganzen Gegenſtand möglich; ſollte bei der Methode früherer Zeiten daſſelbe geleiſtet werden was man jezt verlangt: ſo würden ſich jene Folgen nothwendig zeigen. Man muthet jezt dem Zögling bei den Methoden welche ihn in den Stand ſezen zu ſehen wo hinaus es will, mehr Beharrlichkeit zu, weil jezt auf das Bewußtſein ein größerer Werth gelegt wird als damals. Dann aber können jene Fehler in dem Grade weniger zum Vorſchein kommen, in welchem die Maſſe größer iſt. Bei Privaterziehung kommt beides Eitelkeit und Ueberdruß mehr zum Vorſchein, ebenſo in kleineren Erziehungsanſtalten; dagegen in den größeren Inſtituten das gemeinſame Leben ſeine erregende Kraft beweiſet, Stolz und Ermüdung zurükkhaltend; in der Maſſe wird das Gefühl des einzelnen zurükkgedrängt durch das Gemeingefühl.

Kunſtfertigkeiten. Die leibliche und geiſtige Gymnaſtik.

Am Ende der erſten Periode müſſen die freien Bewegungen ſchon zu Kunſtfertigkeiten ausgebildet ſein, und es entſteht die Frage, was in dieſer Hinſicht die Pädagogik zu thun habe? Unter Kunſtfertigkeiten verſtehen wir alles das was mit der darſtellenden und bildenden Kunſt in Analogie ſteht. Die freien Bewegungen als darſtellende ſind Kunſtfertigkeiten, in ſo fern die Anmuth hervortritt und die Idee der Schönheit ſich manifeſtirt. Von einem Kinde von ſieben Jahren erwarten wir daß ſich auch ſchon in ſeiner Sprache eine Anmuth zeige. Sobald das Kind leſen kann, müſſen auch die Elemente in denen die Anmuth ſich offenbart, ausgebildet und die Sprachorgane in dem Grade geübt ſein daß der Schönheitsſinn deutlich hervortritt. Daſſelbe gilt auch von allen anderen Bewegungen; es muß ſich in ihnen ein Gefühl von Sicherheit ausſprechen, eine gewiſſe Macht die ſich durch die Ordnung zu

erkennen giebt. — Die freien Bewegungen können aber auch geſtaltend, einen Stoff bildend ſein, ſo daß ſich in ihnen die freie Entwikklung der bildenden Kraft zeigt; alſo hier im weiteren Sinn das Analogon der bildenden Kunſt. Das Bildungsvermögen des Menſchen liegt in der Hand. Sobald das Kind nicht mehr der Hände bedarf um ſich im Gleichgewicht zu halten, ſondern dies Organ frei bewegen kann zum eigenthümlichen Gebrauch: ſo fängt auch die bildende Kraft an ſich zu regen; es entſteht ein Reiz, mit der Hand etwas zu bewegen, zu geſtalten. Aus dieſen Verſuchen müſſen aber am Ende der Kinderjahre eine Menge von Kunſtfertigkeiten hervorgegangen ſein, und die Kinder werden ſo ihrer Kräfte ſich bewußt ſein.

Die Gegenſtände an denen dieſe Verſuche und Uebungen vorgenommen werden, ſind gleichgültig. Nur müſſen wir nicht vergeſſen daß ſtreng genommen in dieſer Periode die Erziehung noch immer auch im zweiten Abſchnitt rein propädeutiſch iſt. Ein eigentlicher Unterricht in Kunſtfertigkeiten iſt alſo hier eben ſo wenig an ſeiner Stelle wie in wiſſenſchaftlicher Hinſicht. Es muß die freie Entwikklung wirklich frei gelaſſen werden und in der Form der Willkühr auftreten; es wird ſomit alle Uebung und jeder Verſuch die Kraft zur Erſcheinung zu bringen, an dem Spiel hangen. Dazu dient die zweckloſe aber doch zwekkmäßige, die geordnete aber doch freie Bewegung. Ehe die Kinder ſprechen können, iſt von Spiel nicht die Rede; denn vor Entwikklung der Sprache müſſen ſie theils mit den Gegenſtänden erſt zuſammengebracht werden, theils fehlt die Mittheilung, und es iſt keine Sicherheit im Gebrauch der Organe. — Die Erziehung hat nun die freien Bewegungen ſo zu leiten daß etwas geordnetes entſtehe, damit zugleich mit den Bewegungen das ſubjective und objective Bewußtſein ſich entwikkele. *) Der Menſch iſt im umfaſſendſten Sinn ein Agens;

*) Vergl. Schleierm. Syſt. der Sittenlehre S. 178. §. 205. Die Vernunftbildung aller in der menſchlichen Natur angelegten Sinnesvermögen und Talente iſt Gymnaſtik im weiteſten Sinne. — Die Gymna

ſobald alſo die Kraft da iſt, regt ſich der Thätigkeitstrieb, der ſich zuerſt zeigt wenn die Kinder Gegenſtände bewegen wollen, oder überhaupt zu verändern ſuchen. Da ſie nun aber ohne Erfahrung ſind: ſo würden ſie oft ihre Kraft vergebens verſuchen; man kommt ihnen daher ſchon ohne pädagogiſchen Zwekk zu Hülfe, rein von der Liebe geleitet. Will man nun aber dieſe von der Liebe ſchon gebotene unterſtüzende Thätigkeit unter eine pädagogiſche Formel bringen: ſo würde man zunächſt ſagen müſſen, Es iſt allen Kräften des Kindes überhaupt im Verhältniß ihrer Entwikklung Befriedigung zu gewähren.

Zwei Extreme giebt es nun in Beziehung auf die Leitung der freien Bewegungen und der daran ſich ſchließenden Fertigkeiten. Einmal iſt es Maxime, von der man oft bei der Erziehung ausgeht, daß der Menſch durch Erfahrung klug werde; man müſſe daher die Kinder ſo viel als möglich ſich ſelbſt überlaſſen bis ſie ſelbſt das rechte finden. Es hat dieſe Maxime einen großen Schein für ſich, denn der Menſch iſt dazu beſtimmt ſich ſelbſt zu entwikkeln; aber er iſt auch beſtimmt zu einem gemeinſamen Leben und zur Liebe, und das gemeinſame Leben iſt nichts anderes als das Werk der Liebe. Die Liebe

---

ſtik iſt bedingt durch die Fortbildung der bezeichnenden Thätigkeit. Denn die Werkzeuge des Bewußtſeins können nur gebildet werden, indem zugleich das Bewußtſein materiell erfüllt wird, nämlich durch die Uebung. §. 206. Die Bildung der anorganiſchen Natur zum Werkzeug des Sinnes und Talentes iſt Mechanik in der weiteſten Bedeutung. — Die Mechanik iſt aber nicht ohne die Gymnaſtik, wie dieſe nicht ohne jene. Denn nur ſofern Sinn und Talent ſelbſt entwikkelt ſind, kann die äußere Natur durch ſie für ſie gebildet werden. Und ebenſo iſt die Mechanik nicht ohne Entwikklung der bezeichnenden Thätigkeit. Denn nur das erkannte kann gebildet werden. — In den Vorleſungen über die Ethik (vergl. a. a. O. S. 310) ſondert Schleiermacher gymnaſtiſches Spiel, welches durch Bewegung die Eigenthümlichkeit der urſprünglichen leiblichen Organe darſtelle, und dialektiſches, welches ebenſo die eigenthümliche Fertigkeit der pſychiſchen Organe an die Geſelligkeit hingebe, daher hier organiſirende und ſymboliſirende Thätigkeit genau verbunden ſeien. — §. 255. u. 256, namentlich S. 250 (d.) ebendaſelbſt erläutern das folgende.

nun darf nicht bloß negativ ſein, ſo daß ſie nur den Schaden verhütet, ſie muß fördern und helfen. Jene Theorie kann durchaus nicht dazu dienen das Leben zu entwikkeln; ſie hat nur nachtheilige Folgen. Nur bei großer Energie eines Kindes würde auch nach jener Maxime ein Reſultat erwartet werden können; wo urſprüngliche Kraft in einem geringeren Grade nur iſt, da ruft jene Maxime Trägheit hervor und Paſſivität. Das andere Extrem iſt dieſes. Beobachtet man die Kinder beim Spiel, ſo äußert ſich darin die Regung der bildenden Kraft, die Sehnſucht nach etwas gebildetem. Man meint daher, es ſei zwekkmäßig ihnen etwas gebildetes zu geben, und ihnen die Verſuche ſich ſelbſt etwas zu bilden zu erſparen. Aber auch dieſe Anſicht iſt oberflächlich und geht aus einer falſchen Berechnung hervor. Wenn die Kinder etwas gebildet haben, ſo freuen ſie ſich nicht über das gebildete allein, ſondern beſonders über die dabei angewandte Thätigkeit. Bei einer ausgezeichneten Phantaſie kann wol dies zweite Extrem ohne Nachtheil ſein, *) wo aber dieſe fehlt wird der große Wechſel von ſchon gebildeten Gegenſtänden, der doch nöthig iſt wenn das Kind ſeine Rechnung finden ſoll, eine Unbeſtändigkeit hervorrufen; es entſteht ein beſtändiges Verlangen nach neuen Gegenſtänden, die Fähigkeit ſich zu langweilen, Reiz zum Müßiggang, oder auch Zerſtörungsſucht, zu der der Thätigkeitstrieb der Kinder die Veranlaſſung giebt.

Welches iſt nun das richtige zwiſchen dieſen Extremen? Denken wir uns einen völlig gebildeten Gegenſtand, ſo ladet er eigentlich nur zur Betrachtung ein und geht in bloßen Genuß aus, beſonders wenn er unter die Idee des ſchönen fällt. Es giebt auch gebildeten Stoff der unter die Idee der Zwekkmäßigkeit fällt und alſo zum Gebrauch dient: dies iſt aber bei Kindern etwas ſehr beſchränktes, und es kommt das meiſte auf die Betrachtung hinaus. Betrachtung aber iſt nicht Sache der

---

*) Jean Paul's Levana (ſämmtl. Werke Theil 36. S. 93), vor der wunderkräftigen Fantaſie treibt jeder Aaronsſtecken Blüthen.

Kinder. Das was man ihnen darreicht muß bildſam, muß ein Material ſein das ſie bald handhaben können und das ihren Kräften angemeſſen iſt. Daher hat man geſagt, das Kind brauche zum Spiel nur Sand. *) Die Formel iſt richtig, in ſo fern die Sache dadurch auf das einfachſte reducirt iſt; es fehlt aber noch das feſte und geometriſche, denn die Kinder müſſen auch feſtere Geſtalten bilden. Kommt dies hinzu, ſo iſt hinreichender bildſamer Stoff gegeben. Jedoch dürfen wir nicht ganz und gar ausſchließen was zur Betrachtung führt. Dieſe ſoll auch geübt werden; Betrachtung iſt an die Sinne gebunden, welche einer Entwikklung nicht entbehren dürfen. Gebe man daher auch den Kindern einen bildſamen Stoff an welchem ſie nicht nur ihre bildende Kraft ſondern auch die Anſchauung üben. Je mehr beides zuſammenfällt, deſto mehr wird das ganze Daſein befriedigt. Das Unterſcheiden der Größenverhältniſſe und das Unterſcheiden und Zuſammenſtellen der Farben dient am beſten zur Bildung der Sinne; Figuren und Farben ſind es woraus das Kind ſich ſeine Welt bildet.

Was bei der darſtellenden Kunſtfertigkeit zu thun, dazu iſt das beſte Schema die Ausbildung der Sprache. Bei den Kunſtfertigkeiten im Gebiete der Darſtellung herrſcht das unbewußte vor, und es läßt ſich alſo wenig thun, wenn man nicht das unbewußte, was hier noch dominirend ſein muß, zerſtören will. Zu Leibesübungen hat das Kind Kraft ſobald es freier Bewegungen fähig iſt; es kann ſich in dieſen ein hoher Grad von Grazie offenbaren, aber zerſtört man das unbewußte indem man auf das ſchöne und unſchöne aufmerkſam macht: ſo ſäet man Eitelkeit. Hier iſt alſo große Vorſicht nöthig. — Was nun zu thun ſei, wird am beſten ſich entwikkeln laſſen wenn wir die Sprache zum Typus aufſtellen, in ſo fern ſich dieſe an fremden Productionen übt und im Gebrauch der Sprache das anmuthige ſich vorzugsweiſe manifeſtirt.

*) Vergl. Schwarz, Erziehungslehre, zweiter Band, S. 528. Levana §. 51. S. 97.

Indem wir aber die Sprache zum Schema der darſtellenden Kunſtfertigkeit machen, gehen wir ab von der Weiſe der Alten, welche ihre ganze Erziehung in Muſik und Gymnaſtik eintheilten, und heben ſomit dieſen Gegenſaz auf. Die Ausbildung der Sprache gehörte ihnen zur Muſik, die anderen Fertigkeiten in körperlicher Darſtellung zur Gymnaſtik. *) Es hat

---

*) Vergl. F. Jacobs vermiſchte Schriften Th. 3. S. 17. Auf zwei Dinge vornehmlich war, bei mancher Verſchiedenheit im Einzelnen, die Erziehung der Hellenen beſchränkt, auf Gymnaſtik und Muſik. Was zur Bildung des Leibes diente, war unter der erſten, was den Geiſt zu bilden geeignet war, unter der zweiten begriffen. Das Eine ſollte das Andere ergänzen, ja durchdringen, und aus der Vereinigung von beiden ſollte die Geſinnung hervorgehen, die den Genuß des ſinnlichen Lebens veredelt, um würdiger Zwecke willen Mühſeligkeiten übernimmt, für Freiheit und Vaterland Gefahr und Tod verachtet und Glück und Muße auf eine freie und würdige Weiſe erträgt. Eine Erziehung, die des Einen oder des Andern ermangelte, wurde als unfrei verworfen; daher auch ſelbſt die ſpartaniſche Zucht, ſo ſehr ſich ihre Zwecke zur Einſeitigkeit neigten, doch die muſikaliſche Erziehung nicht verſäumte. Auf dieſem zwiefachen Wege wurde der Knabe, ſobald er weiblicher Pflege entwachſen war, einem ſittlichen Ziele zugeführt. — Plat. de republ. Lib. II. p. 376. Schleiermacher ſagt in der Anmerkung zu dieſer Stelle (in der Ueberſezung S. 538.), Dies iſt wol die am meiſten klaſſiſche Stelle bei unſerem Schriftſteller, um das Gebiet dieſer Ausdrükke zu beſtimmen. Es iſt offenbar, wie denn ſo durchgreifende Eintheilungen in praktiſchen Dingen ſelten genau ſein können, daß die Muſik im engeren Sinne, die Tonkunſt, auch kann zur Gymnaſtik gerechnet werden, ſofern ſie nämlich als Ausbildung des Organs betrachtet wird. Woraus denn ſchon hervorgeht, daß dieſe doch gewiſſermaßen mechaniſche Seite in der edleren Erziehung am wenigſten hervorgehoben wurde. Daſſelbe gilt von der Rhetorik, deren gymnaſtiſche Seite daher oft erſt ſpäter von denen betrieben wurde, die aus der öffentlichen Rede ein öfter wiederkehrendes Berufsgeſchäft machten. — l. c. Lib. III. p. 400. 401. Gymnaſtik, p. 403. Daß Muſik und Gymnaſtik der Seele wegen angeordnet ſeien, p. 410. Für das muthige in uns und das wißbegierige ſind beide gegeben. p. 411. *δύο τέχνα θεὸν ἔγωγ᾽ ἄν τινα φαίην δεδωκέναι τοῖς ἀνθρώποις, μουσικήν τε καὶ γυμναστικὴν, ἐπὶ τὸ θυμοειδὲς καὶ τὸ φιλόσοφον· οὐκ ἐπὶ ψυχὴν καὶ σῶμα, εἰ μὴ εἴη πάρεργον· ἀλλ᾽ ἐπ᾽ ἐκεῖνο, ὅπως ἂν ἀλλήλοιν ξυναρμοσθῆτον, ἐπιτεινομένω καὶ ἀνιεμένω μέχρι τοῦ προσήκοντος.* — p. 412. *Τον κάλλιστ᾽ ἄρα μουσικῇ γυμναστικὴν κεραννύντα, καὶ μετριώτατα τῇ ψυχῇ προσφέροντα, τοῦτον ὀρθότατ᾽ ἂν φαῖμεν εἶναι τελέως μουσικώτατον καὶ εὐαρ-*

aber auch in der That dieſer Gegenſaz auf die neuere Erziehung keinen Einfluß; beides fällt zuſammen, denn ſobald die Rede eine gewiſſe Energie bekommt: ſo ſtellen ſich Geberden dabei ein, und umgekehrt. Es führt aber nun dieſe Identität von Muſik und Gymnaſtik noch weiter. Die Alten nämlich hatten für die verſchiedenen Zweige verſchiedene Principien, und es fragt ſich nur, mit welchem Recht? Die Muſik hat den Namen von der Tonkunſt, die auf dem gemeſſenen beruht, und die alten Grammatiker wollten auch die Sprache auf die muſikaliſchen Principien zurükkführen, welche reine Mathematik waren, ſo daß auf dieſe Weiſe eigentlich die Mathematik das Centrum bildete. Sie wurde auch für den Mittelpunkt der ganzen Bildung gehalten, wie Platons Ausſpruch beweiſet, daß ſie die Seele umwandele und zu dem ſeienden ziehe. *) In

---

μοστότατον, πολὺ μᾶλλον ἢ τὸν τὰς χορδὰς ἀλλήλαις ξυνιστάντα. — Lib. VII. 521. 522. Lib. IX. 591. Plat. legg. 6. τὰ μαθήματα εἰσὶ διττά, ὅσα τὰ σῶμα, γυμναστικὴ, τὰ εὐψυχίας χάριν, μουσική. — Die Gymnaſtik ſpaltete ſich in πάλη und ὄρχησις. In der Republik ſtellt Platon die Gymnaſtik überwiegend dar als Uebung in der Mäßigkeit in Speiſe und Trank, Uebung in der Wachſamkeit, als Abhärtung, einfache und ſchlichte Behandlung des Leibes, Keuſchheit (p. 404.), damit nicht im Staate Krankenhäuſer und Gerichtshäuſer in Menge eröffnet werden müſſen und Rechtsgelehrtheit und Heilkunſt ſich breit machen. (p. 405.) — Leibesübungen und Anſtrengungen werden mehr zur Erwekkung des natürlichen Muthes unternommen, als um ausgezeichnete Leibesſtärke zu erhalten. (p. 410.)

*) Plat. de republ. Lib. VII. 521. τί ἂν οὖν εἴη, ὦ Γλαύκων, μάθημα ψυχῆς ὁλκὸν ἀπὸ τοῦ γιγνομένου ἐπὶ τὸ ὄν; — — τοῦτο τὸ κοινὸν, ᾧ πᾶσαι προςχρῶνται τέχναι τε καὶ διάνοιαι καὶ ἐπιστῆμαι. ὃ καὶ παντὶ ἐν πρώτοις ἀνάγκη μανθάνειν — τὰ φαῦλον τοῦτο, τὸ ἕν τε καὶ τὰ δύο καὶ τὰ τρία διαγινώσκειν. Λέγω δὲ αὐτὸ ὡς ἐν κεφαλαίῳ ἀριθμόν τε καὶ λογισμόν. (p. 526.) — — δευτερὸν δὲ γεωμετρίαν. — Die Muſik erzieht nach Platon durch Gewöhnungen mittelſt des Wohlklanges, eine gewiſſe Wohlgeſtimmtheit nicht Wiſſenſchaft einflößend, ihr liegt die Mathematik zum Grunde. (l. c. 522.) Die Mathematik ſelbſt iſt eine Hinleitung zum Weſen (524.), die Seele in die Höhe führend (525.), ſie macht zu allen andern Kenntniſſen geſchikkt (526.), ſie macht, daß die Idee des Guten leichter geſehen werde, ſie iſt Kenntniß des immerſeienden. (527.)

der Gymnaſtik aber dominirte die Mathematik gar nicht, ſondern die reine Idee der Schönheit unter dem Geſichtspunkte der plaſtiſchen Kunſt; *) und wenn gleich dieſe auch für die feſten Verhältniſſe Principien hatte, die auf das mathematiſche reducirt werden: ſo waren doch die Bewegungen nur als Begleiter der Muſik der Mathematik unterworfen, wie z. B. die Bewegungen eines Chors, nicht die Bewegungen in der Paläſtra. Dieſe Principien nun ſind in der Erziehung der neueren Zeit verbeſſert, und ſo tritt der Gegenſaz gegen die antike Denkweiſe hervor. Freilich geht das mathematiſche durch alle Gebiete der Kunſt hindurch und hat ſeinen Einfluß auch auf die bildende Kunſt, wie für die Zeichnung und Malerei z. B. die Perſpektive das Mathematiſche Princip iſt. Aber das mathematiſche iſt doch immer bei Ausübung der Kunſt nur beſchränkt, es muß die Idee der Schönheit hinzutreten; und dies gilt auch von der Muſik überhaupt, denn durch die bloße Mathematik in derſelben entſteht noch kein Kunſtwerk (Kirnberger's Compoſition durch Würfel **)), und ebenſo verhält es ſich mit

*) F. Thierſch (Ueber die Epochen der bildenden Kunſt unter den Griechen, 2te Auflage. 1829. p. 250.), dem zur Bildung menſchlicher Geſtalten berufenen Künſtler bot ſich in den Gymnaſien und auf den Schauplätzen der öffentlichen Feſtkämpfe die menſchliche Geſtalt in ihrer höchſten und volleſten Ausbildung, welcher ſie allein in der Paläſtra durch die ſorgfältige Pflege einer den ganzen Menſchen umfaſſenden und den Leib wie den Geiſt gleichmäßig entfaltenden Erziehung theilhaftig werden konnte, zur Beobachtung und Nachbildung dar. Hier wurde, wie im ganzen Volke, ſo in dem Künſtler der Sinn für das Lebendige in ſeinen edelſten Formen, jene Alles erfüllende Begeiſterung für das Schöne geweckt, und nach Vernichtung der alten Schranken die Wahrheit und Schönheit der Geſtalt, umgeben von Anmuth, Beſonnenheit und Sitte, als Spiegel eines in ſich wohl geordneten, beruhigten und klaren Gemüthes zum Kampfziele für die Beſtrebungen der Künſtler aufgeſtellt.

**) D. Gerber (in Pierer's Univerſal-Lexicon): Das muſikaliſche Würfelſpiel iſt eine Spielerei, womit Jeder, ohne etwas von Muſik zu verſtehen, kleine Tonſtücke componiren kann. Das Spiel beſteht aus zwei Notentafeln und vier Tabellen. Auf den Notentafeln befinden ſich einzelne Tacte, jeder mit einer Ziffer verſehen. Dieſe einzelnen Tacte

dem Numerus im Periodenbau und in der Metrik. Die mathematiſchen Principien ſind nur kritiſch und lehren die Fehler vermeiden. Wenn die Alten zur Muſik, welche unter den Regeln der Mathematik ſtand, noch die Gymnaſtik als Uebung im anmuthigen hinzufügten: ſo ſpricht ſich darin das richtige Gefühl aus, daß zum Maaß auch die Schönheit hinzukommen müſſe, aber das mathematiſche Gebiet iſt für die bildenden und darſtellenden Künſte das gemeinſame, und wo die eigentlich künſtleriſche Productivität beginnt, iſt es zu Ende. Auf dem Stadium der Erziehung welches wir jezt betrachten, iſt von der productiven Kunſt noch nicht die Rede, wenn gleich das muſikaliſche Talent ſchon früh ſich entwikkeln kann, denn auch dieſes iſt im Anfang nur Nachahmung und Fertigkeit in der Ausführung, nicht Production.

Hiemit iſt nun die Grenze auch für unſer Schema geſtekkt, für die Ausbildung der Sprache. Wenn ein Kind am Ende der Kinderjahre auch geiſtig ſehr entwikkelt iſt, ſo wird es doch noch nicht bedeutende Ideenreihen zuſammenſezen, und nur das richtige Verſtehen und Darſtellen des verſtandenen wird erreicht ſein können in einem geringeren oder höheren Grade. So haben wir es alſo auch hier nur mit dem gemeinſamen Felde, der Mathematik, zu thun. — Wenn wir aber nun die pädagogiſche Thätigkeit entwikkeln wollen welche ſich auf die Ausbildung der Sprache bezieht, und zu dem Ende dasjenige ins Auge faſſen müſſen was beim Uebergange in die zweite Periode geleiſtet ſein ſoll: ſo bietet ſich uns eine bedeutende

paſſen in Hinſicht der Modulation genau auf einander. Man wirft nur mit zwei Würfeln, ſucht die für den einen Tact geworfene Zahl auf der erſten Tabelle und findet daneben den Tact angezeigt, der von der Notentafel genommen werden ſoll. So fährt man fort bis das Stükk fertig iſt. Schon Kirnberger (Sebaſtian Bach's Schüler, Contrapunctiſt, ſtarb 1783 in Berlin) erfand ein muſikaliſches Würfelſpiel (1757), das er unter dem Titel: Der allzeit fertige Polonaiſen= und Menuetten=componiſt, herausgab. Später wurde es von Mozart verbeſſert, der es auf ſeinen Reiſen mit nach Paris brachte, wo es eine Zeit hindurch zum guten Ton gehörte, auf dieſe Weiſe zu componiren.

Differenz dar, die es unmöglich macht allgemeine Beſtimmungen zu geben. Nämlich die vornehmen Kinder, welche ſich in einem Kreiſe bewegen wo die Sprache eine größere Rolle ſpielt, werden am Ende der erſten Periode weiter ſein als die Kinder aus den niederen Ständen. Es hat Zeiten gegeben wo dieſer Unterſchied nicht ſo allgemein war. Das Volk in Athen hatte einen viel feineren Sinn für Sprachvollkommenheit als das unſrige. Dieſe Thatſache iſt unläugbar; denn die Theorie über die muſikaliſche Vollkommenheit der Sprache war nur auf den mündlichen Vortrag vor der Volksmaſſe berechnet. Wenn nun auch das Volk nicht ſelbſt ähnliches produciren konnte, aber doch einen ſo fein gebildeten Sinn hatte: ſo iſt der Unterſchied gegen uns ſo groß daß auch ſchon in den Kinderjahren ein Unterſchied zwiſchen den Alten und uns geweſen ſein muß. Es hat dies ſeinen Grund in dem öffentlichen Leben, das dort in den großen Volksverſammlungen, bei welchen durch die Sprache auf die Gemüther gewirkt wurde, am kräftigſten hervortrat, bei uns aber ſo gut wie ganz fehlt. So ſind wir hinter den Alten weit zurükk. Wenn auch bei ihnen ein Unterſchied ſich kund gab: ſo war es doch nur die Virtuoſität die dieſen Unterſchied machte; bei uns tritt er hervor viel ſtärker in Bezug auf höhere und niedere Stände. Ehe wir alſo auf die Darſtellung deſſen was zur Ausbildung der Sprache zu thun ſei, näher eingehen können: müſſen wir ſehen, wie ſich in dieſer Beziehung die pädagogiſche Thätigkeit zu dieſer Differenz zu ſtellen habe. Die Frage zu entſcheiden, ob der Unterſchied zwiſchen den höheren und niederen Ständen bleiben ſolle, liegt zwar nicht im Umfange unſerer Unterſuchung: aber es liegt doch auf der Hand daß jene Differenz nicht als conſtant gedacht werden kann, weil ſie zum Bewußtſein gekommen iſt. Soll die Differenz bleiben: ſo iſt offenbar daß man die Volksklaſſen immer mehr auf dem Gebiete des Mechanismus halten und das intellectuelle ſo wenig als möglich hervorheben muß. Auch leſen- und ſchreiben-lernen führt noch nicht zur Aufhebung der Differenz. Man könnte im Gegentheil fragen, Wozu iſt es nöthig, daß

das Volk beides lerne? Nur vom Standpunkt des Proteſtantismus aus möchte es nöthig ſein auf das Leſenlernen zu dringen, aber auch nur um der Bibel willen. Das Volk bringt es ja bei den obwaltenden Umſtänden doch nie ſo weit eine zuſammenhangende Rede zu verfolgen, und für die wahrhaft intellectuelle Ausbildung iſt Leſen und Schreiben doch nur Nebenſache, und nur der hat ein Recht zum Leſen und Schreiben welcher eine Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache überhaupt ſich erworben hat. Ja man kann ſagen, daß wie durch das Leſen und Schreiben die Differenz noch nicht aufgehoben und das Volk nicht über den Mechanismus erhoben wird, weil beides Leſen und Schreiben doch nur reiner Mechanismus iſt, ſo dadurch eben ſo gut der intellectuellen Bildung entgegengearbeitet werden könne. Wo Annäherung der Stände ſein ſoll, da muß man das lebendige Verkehren in der Sprache hervorbringen, das übrige findet ſich von ſelbſt. Wo man dagegen die Annäherung der Volksklaſſen verhindern will, braucht man nur das lebendige Verkehr in der Sprache zu hindern und kann immerhin dabei leſen und ſchreiben laſſen. Da aber nun einmal die Differenz beſteht, ſo können wir im allgemeinen nichts anderes feſtſezen als dieſes, Weil in der erſten Periode die Erziehung noch in den Händen der Familie iſt und in der großen Volksmaſſe der Sinn für die Sprache noch nicht erwekkt iſt zur rechten Lebendigkeit: deshalb kann die Sprache in den Familien die dem Volke angehören noch nicht leitendes Princip ſein. Zunächſt muß vom Mittelſtande aus die Sprache erſt der niederen Volksklaſſe mehr mitgetheilt werden. Wir können uns daher nur an diejenigen Theile der Geſellſchaft halten welche die Sprache ſchon mehr cultiviren. Je mehr dieſe Stände mit den niederen in Verbindung treten, je mehr der Erfolg der gemeinſamen Angelegenheiten vom Sprechen abhängt: deſto mehr bildet ſich die Sprache überhaupt in der Maſſe und auch in der Jugend aus.

Wenn wir alſo auch nur den Kreis von Familien in denen die Sprache leitendes Princip iſt, ins Auge faſſen können:

ſo iſt doch von Wichtigkeit für dieſe wenigſtens das richtige Verfahren für die Ausbildung des Sprachvermögens zu entwikkeln. Die Sprache hat zwei Seiten, die wohl von einander zu unterſcheiden ſind, ſich aber auf einander beziehen, die logiſche und muſikaliſche. Zur lezten gehört alles was das äußere Hervorbringen betrifft, Reinheit und Deutlichkeit und Richtigkeit der Töne und Zwekkmäßigkeit der Betonung; alles dagegen was das Verhältniß der Gedanken unter ſich betrifft, iſt logiſch, alſo auch alles grammatiſche das ſich auf die Structur bezieht. In dem einen ſpricht ſich offenbar eine andere Fertigkeit aus als in dem zweiten. Jedoch darf man dies nicht ſo verſtehen, daß wenn jemand auch einen Gedanken richtig gebildet habe, er dieſen doch unzwekkmäßig vortragen könne. Es findet ſich zwar auch dies, aber es iſt überwiegend nur eine falſche Gewöhnung. Stets folgt das muſikaliſche dem logiſchen, wenn nur Gewalt über den Organismus da iſt. Nehmen wir aber den Fall, daß jemand dasjenige vortragen ſoll was ein anderer gedacht hat: ſo iſt dann nicht die ganze Production aus einem Stükk; ſondern nach dem Aneignen der Gedanken bedarf es noch einer beſonderen Berükkſichtigung des muſikaliſchen; dies hat ſeine Selbſtändigkeit, ſo daß jemand auch richtig vortragen kann was er nicht ganz ſelbſt gedacht oder nicht verſtanden hat. Selbſt bei den beſten Schauſpielern iſt der richtige Vortrag oft nur Folge des Inſtincts. Hier iſt alſo das richtige und falſche gleich möglich.

Es wird nun in dieſer Periode der Erziehung beſonders die muſikaliſche Seite der Sprache zu berükkſichtigen ſein; und dieſe haben wir auch vorzugsweiſe gemeint, indem wir die Sprache zum allgemeinen Typus in der Darſtellung machten. Die pädagogiſche Einwirkung in dieſer Beziehung kann dann beginnen wenn die Kinder häufiger und nicht mehr ganz abgebrochen ſprechen. Man muß dann darauf achten wie ſie ſich dabei benehmen, und das unrichtige cenſiren. Das unrichtige kommt auf zweierlei hinaus; nämlich entweder darauf daß der rechte Ton nicht getroffen wird, oder daß dieſer nicht das rich-

tige Maaß hat. Beides liegt im Gebiete der organiſchen Bewegung. In jeder Sprache giebt es Töne die ineinander übergehen und leicht mit einander verwechſelt werden, weil der Unterſchied in den Bewegungen der Sprachorgane ein Minimum iſt. Das rechte Maaß kann auch verfehlt werden in Folge gewiſſer Zuſtände des Gemüthes. Leicht entſtehen nun Gewöhnungen, die ſchwer ſich wieder ablegen laſſen; dadurch verliert die Sprache die rein darſtellende Kraft, und es entſteht ein falſcher und ſchiefer Eindrukk. Alles kommt darauf an dies zu vermeiden. Die Production der Sprache iſt allemal mimiſch; jeder Menſch producirt zwar die Sprache urſprünglich, aber es iſt ein Unterſchied zwiſchen der Production im allgemeinen und in einer beſtimmten Sprache. Das Hineinfügen der allgemeinen Töne in die beſtimmte Sprache iſt nur mimiſch und beruht auf dem nationellen Typus der einzelnen Sprachen; die beſonderen fremden Töne ſind Folge einer feinen Eigenthümlichkeit der Sprachwerkzeuge und der Nation ſelbſt, nicht einer frühen Gewöhnung. Da nun das Kind in ſeiner Production an dasjenige gewieſen iſt was es hört: ſo muß man auch nur das richtige und reine hören laſſen, und darauf achten daß es richtig aufnehme. Unſere Sprache hat ſich vielfach ausgebildet und geht in mannigfache Mundarten auseinander; aber im Kunſtgebiete der Sprache iſt die hochdeutſche Mundart vorherrſchend, denn die alemanniſchen und plattdeutſchen Gedichte werden nie volksthümlich werden, ſondern ſind wie die Gedichte welche wie eine Art oder Flaſche ausſehen, und bilden durchaus keine Literatur. Wo eigenthümliche Mundarten ſind, da läßt ſich nun doch ſo lange die Erziehung innerhalb der Familie vor ſich geht, nichts thun, und es kann erſt im öffentlichen Unterricht die allgemeine Schriftſprache den Kindern dann nahe gebracht werden; wo aber eine gewiſſe Unbeholfenheit in der Sprache der Volksmaſſe auch in den Gegenden die keine eigenthümliche Mundart haben, ſich findet: da iſt dies nur eine Folge des Mangels an Intereſſe an der Sprache ſelbſt und eine Trägheit in den Sprachorganen, und auch dagegen läßt

ſich unmittelbar nichts thun in der erſten Periode, ſondern auch hier bleibt der öffentlichen Erziehung die Gegenwirkung überlaſſen. Aber dann freilich möchte es in den meiſten Fällen zu ſpät ſein üble Gewohnheiten durchaus hinwegzuſchaffen, und wir haben keine beſtimmte Ausſicht dem Uebel ganz abzuhelfen, wenn nicht, wie wir ſchon ſagten, der Umgang derjenigen Klaſſen in denen die Bildung iſt, des Mittelſtandes mit der Volksmaſſe, ſich ſteigert. Aber auch die Kinder der gebildeten Klaſſen ſind eben deshalb nicht außer Berührung zu ſezen mit dieſer Maſſe worin das unſchöne der Sprache ſeinen Siz hat; es wäre ein Unrecht dieſe Berührung gewaltſam zu hemmen, oft auch unmöglich. So z. B. können wir unſere Kinder gar nicht vom Geſinde getrennt halten. Die Mittel, daß die Mütter ſelbſt Geſinde werden, oder daß man die Kinder in einer fremden Sprache ſprechen lehrt und dann erſt die Mutterſprache erlernen läßt, ſind beide unnatürlich und Leben zerſtörend. Auf dieſe Weiſe wird ganz und gar die Annäherung der Maſſe an den gebildeten Kern des Volkes gehemmt. Aber man muß auf ein Gegengewicht gegen den nachtheiligen Einfluß jener Berührung denken. Deshalb darf man keine Unrichtigkeit in der Sprache bei den Kindern aufkommen laſſen, ſondern jede im Entſtehen ausrotten; man muß die richtige Production hervorbringen und dieſer über die unrichtige die Macht der Gewöhnung geben. Man hat daher ſeine Sorgfalt darauf zu richten, daß die Kinder eine Fertigkeit im Ohr bekommen das falſche zu unterſcheiden von dem richtigen Ton und dem richtigen Maaß.

Bevor wir nun auf die logiſche Seite der Sprache ſehen, laſſen Sie uns dasjenige anknüpfen was mit dem muſikaliſchen der Sprache in Analogie ſteht, nämlich dasjenige was in der Bewegung des Leibes der Darſtellung angehört, und dann betrachten, in welchem Verhältniß die Kunſtfertigkeiten im Gebiete der Darſtellung zu der ſittlichen und geiſtigen Entwikklung des Kindes überhaupt ſtehen. Was das erſte betrifft, das in der Bewegung des Leibes der Darſtellung angehörende und

der Bildung des Sprachvermögens analoge: ſo iſt es wahr, je mehr ſich das Leben entfaltet, deſto mehr dienen alle Bewegungen einem Zwekk. Tritt die Zwekkmäßigkeit zurükk, ſo iſt den Bewegungen unſchönes eigen. Aber nun haben in der Kindheit noch nicht alle Bewegungen einen beſtimmten Zwekk, ſondern die Bewegungen drükken nur den inneren Impuls aus, und ſie ſind nur auf die Darſtellung gerichtet; ſie haben alſo einen freien Charakter, den ſie auch behalten müſſen. Man ſagt bei uns gewöhnlich, man könne es jedem gemeinen Mann anſehen ob er Soldat geweſen iſt oder nicht. Dies liegt darin, daß im Soldatenweſen alle Bewegungen einem beſtimmten Zwekk dienen; und man hat hierin einen unendlichen Tiefſinn aufgewandt. Durch das Soldatenweſen kommt ein zwar beſtimmter aber ſerviler Charakter in die ganze Darſtellung. Hienach müßte ſich der gemeine Mann der nicht Soldat war beſſer darſtellen; allein auch das iſt nicht der Fall, denn Trägheit iſt das Element unſeres Klimas. Beim gemeinen Mann der nicht Soldat geweſen iſt, tritt das unharmoniſche nur noch mehr hervor; und ſo war oder iſt die ſoldatiſche Darſtellung noch eine beſſere, nicht überhaupt, ſondern weil es keine beſſere gab. Es geht dies bis in die höheren Stände hinauf, wo der Charakter der Geſchäftsbewegung der dominirende iſt. Der liberale Charakter der Darſtellung wird nur hervortreten wenn die Freiheit der Bewegung nicht gefährdet wird und die Bewegungen wirklich auf die Darſtellung gerichtet ſind: darauf muß ſchon in der Jugend hingewirkt werden. Wenn wir aber die wahre Zwekkmäßigkeit nur in der reinen Darſtellung finden: ſo meinen wir hier nicht etwas komödiantiſches, indem das graziöſe in der Bewegung dazu dienen ſoll den Menſchen angenehm zu machen und zu empfehlen; eine darſtellende Bewegung die keinen anderen Zwekk hat als dieſen, iſt am Ende eben ſo ſervil; und dies gilt ſelbſt von den höchſten Cirkeln. Die Bewegungen müſſen aus dem Gedanken hervorgegangen ſein alle Kräfte zur Leichtigkeit der Dispoſition zu bringen. Was alſo auf der Seite der Sprache die freie Ausbildung der

Sprachwerkzeuge war, das iſt auch hier die Aufgabe in Rükkſicht der freien Muskelbewegung. In ſo fern in der zweiten Periode die geordnete Zwekkmäßigkeit angeht, muß man in der erſten dahin arbeiten die allgemeine Zwekkmäßigkeit hervorzubringen, die nachher nicht mehr muß ausgetilgt werden können. Das Kind muß die ganze Mannigfaltigkeit aller Bewegungen richtig treffen lernen. Dieſes iſt die Baſis alles gymnaſtiſchen in ſo fern es in dieſes Alter fällt. Von der Form, die durch beſtimmte Uebungen erreicht werden muß, iſt hier noch nichts geſagt, ſondern in dieſer Periode muß nur das unrichtige abgewöhnt werden. Das unrichtige in der darſtellenden Bewegung hängt ſo wie das falſche in der Sprache theils von Gemüthszuſtänden theils von körperlichen Beſchaffenheiten und Anlagen ab. Es iſt daher auf beides zu achten, und auch auf anſcheinend vereinzeltes die nöthige Sorgfalt zu richten, wie z. B. daß das Kind die Bruſt nicht eindrükke, und ähnliches.

Was nun das zweite betrifft, das Verhältniß der Darſtellung überhaupt zur ſittlichen und geiſtigen Entwikklung: ſo müſſen wir ſagen, daß wir im Sprechen vorzugsweiſe die ganze Wurzel des ſittlichen Lebens und des Erkennens finden. Alle organiſchen Bewegungen gehen von einem inneren impetus aus, dem eine innere Vorſtellung, ein Urbild zum Grunde liegt. Den Kindern ſind die Sprachorgane als etwas chaotiſches gegeben, und nur in welchem Maaß ſie ſich in die beſtimmte Sprache fügen, kommt erſt Beſtimmtheit in die graduirten Töne. Daſſelbe kann man auf die übrigen Bewegungen der Kinder anwenden. Wenn wir in den Kindern den Sinn wekken das äußere jenem inneren impetus gleich zu ſezen und daran Wohlgefallen zu finden: ſo bereiten wir das ſittliche Gefühl vor. Hierin liegt die Wurzel der Sittlichkeit und Züchtigkeit. Es iſt leicht vorherzuſehen, daß Kinder welche gegen die Virtuoſität ihrer Productionen gleichgültig bleiben, auch gegen das ethiſche gleichgültig bleiben werden. Es iſt aber natürlich, daß wenn nur in der Erziehung die reine Liebe herrſcht, man auch alle Productionen nach dem Maaß beurtheilt das man von dem

Standpunkte des Kindes aus anlegen darf, nicht nach dem Maaß welches für die Erwachſenen gilt. Es iſt Mangel an Liebe dasjenige gering zu achten was das Kind achtet; man ſehe nur auf die Freude der Kinder bei gelungenen Bewegungen. Legt man darauf keinen Werth und benuzt man dieſe Freude nicht: ſo verſchulden nicht die Kinder ihre Stumpfſinnigkeit, ſondern die Erzieher. — Auf der anderen Seite liegt hierin die Wurzel des Erkennens. Dies meint auch Platon wenn er ſagt, daß in jedem Denken ſo viel Wiſſen ſei wie darin Mathematik, d. h. in ſo fern man ſich über das Maaß darin Rechenſchaft zu geben weiß. Auf das Unterſcheiden und Vergleichen, auf Identität und Gegenſaz kommt alles an. Mathematik iſt überall die Theorie des abſtracten Maaßes, und dies iſt die Baſis für alles andere Erkennen; denn wir brauchen überall Zahl und Maaß um uns die Verhältniſſe zu verſinnlichen. Nun giebt es aber nichts trokkneres als die mathematiſchen Elemente, hingegen in ihrer Ausübung nichts was einen mehr magiſchen Reiz auch für die Kinder hat, ſo daß man ſie in die mathematiſche Ausübung ganz vertiefen kann. Dies kommt daher, weil ihnen dadurch das was im Leben ſelbſt weſentliche Bedingung iſt, zum Bewußtſein kommt; denn das Leben ſchreitet ſchon in der Natur auf gemeſſene Weiſe fort durch Pulsſchlag und Athemzug. Die Trokkenheit dieſer Gegenſtände aber entſteht dann, wenn das was ſie bezeichnen dem Menſchen noch nicht in der Praxis zum Bewußtſein gekommen iſt. Die Praxis liegt überall der Theorie zum Grunde. Der Menſch muß alle Maaßverhältniſſe im Leben ſelbſt mit Klarheit durchſchauen können; dann intereſſirt ihn auch die Theorie.

Was iſt nun in dieſer Periode in Beziehung auf die logiſche Seite der Sprache dasjenige was ſich von ſelbſt entwikkelt, und was durch Erziehung hinzugethan werden muß? Das muſikaliſche iſt nur etwas mechaniſches wenn es ſich nicht auf das Verſtehen gründet, und wird nur etwas todtes; deshalb muß es mit dem logiſchen Theil der Sprache ſtets verbunden werden. Von ſelbſt aber entwikkelt ſich das logiſche

nur auf chaotiſche Weiſe, und in den Eindrükken welche das Beſtreben zu verallgemeinern in den Kindern erregen und die Begriffsbildung einleiten, iſt die Paſſivität doch das überwiegende. Es kommt alſo darauf an, das chaotiſche zu ordnen und zu ergänzen und die Begriffsbildung zu entwikkeln; dies kann nur geſchehen wenn ſtatt der Paſſivität die Activität dominirt und wenn das Aufnehmen der Dinge recht geleitet wird. Auf dieſe Weiſe aber gehen wir über in das Gebiet der Receptivität, ſo daß wir dasjenige was zur Entwikklung des logiſchen Theils der Sprache geſchehen muß, nur dann recht überſehen können wenn wir

Die Receptivität

ins Auge faſſen. Mit den Wahrnehmungen die auf der Receptivität beruhen, werden die Begriffe nicht gegeben; ſonſt würden nicht aus derſelben Maſſe von Wahrnehmungen verſchiedene Syſteme von Begriffen entwikkelt werden können. Das Volk und die Gelehrten haben einerlei Wahrnehmung, auch in den verſchiedenen Gegenden der Erde ſind die Wahrnehmungen im allgemeinen gleich — und doch wie verſchieden die Begriffe. Die erſte Entwikklung der Selbſtthätigkeit muß abgewartet werden, wenn die Begriffsbildung auf die rechte Weiſe eingeleitet und entwikkelt werden ſoll; aber andererſeits müſſen ſinnliche Bilder, die allgemeinen Vorſtellungen, aufgenommen ſein, denn dieſe ſind die Baſis der Begriffe. Aber nur dies, die Baſis der Begriffsbildung, liegt in der Receptivität, und die Erziehung würde alles verderben wenn ſie ein Syſtem von Begriffen in den Menſchen hineinbringen wollte ehe die Selbſtthätigkeit entwikkelt wäre. Je größer nun der Vorrath von ſinnlichen Bildern iſt, deſto mehr Reiz iſt vorhanden Begriffe zu bilden. Die eigentliche Function des Begriffes bildet ſchon den Uebergang zur Wiſſenſchaft; aber Wiſſenſchaft finden wir ſelten ohne eine über das urſprüngliche Feld hinausgehende Fülle von ſinnlichen Bildern, und ohne ein Streben nach Theilen der Welt die außer dem bekannten Kreiſe liegen; Geſchichte

und Reiſen bieten den Stoff dar. Wenn nun die Erziehung eine Menge ſinnlicher Bilder zuführt: ſo bringt ſie einen Reiz hervor, daß zur Begriffsbildung übergegangen werde. Aber nun hängt es vom inneren ſelbſt ab, ob der Begriff ſich bildet oder nicht. Sobald ſich in der Seele des Kindes der Begriff regt: ſo können wir hier daſſelbe beobachten wie bei den erſten Verſuchen der Sprache; nämlich die erſten Begriffe ſind nicht in Uebereinſtimmung mit dem gegebenen Syſtem, es iſt in ihnen etwas ſcheinbar willkührliches. Dies hat ſeinen Grund in der perſönlichen Eigenthümlichkeit und in der einſeitigen Beſchaffenheit des Stoffes der dargereicht wird. Erſt allmählig werden die Kinder in das um ſie her allgemein geltende Syſtem von Begriffen hineingezogen; es iſt dies dann eine Correction des einzelnen, eine freie Umbildung der Begriffe von Seiten der Kinder. Das einſeitige in der Begriffsbildung, das ſeinen Grund darin hat daß die Zuführung des ſinnlichen Stoffes noch nicht vollendet iſt, muß aufgehoben werden; der pädagogiſche Einfluß muß alſo auf die Bereicherung der Grundlage der Begriffsbildung gerichtet ſein; ſodann aber auch auf die ganze Methode, die Geſeze der Begriffsbildung, ohne jedoch die eigenthümliche Richtung des Geiſtes in dieſer Function zu gefährden, da dies ein Typus iſt der in allem bleiben muß was das Kind verſucht.

Was kann nun die Erziehung thun um die Baſis der Begriffsbildung zu vergrößern? Wir ſagten, das bedeutende in der Sprache ſei erreicht wenn das Kind das Ich in Sprache und Bewußtſein aufgenommen hat. Darin liegt einmal das beharrliche im Verhältniß zu dem wechſelnden der Wahrnehmung, und zweitens das Unterſcheiden der beiden Richtungen des Bewußtſeins ſelbſt, der Empfindung und des objectiven. Nun erſt ſchreitet die Beſtimmtheit der ſinnlichen Bilder fort. In der erſten Zeit producirt die Thätigkeit des Sinnes doch nur ein Chaos, es iſt keine Ordnung keine Methode in dem Aufnehmen der Gegenſtände, es ſondern ſich die Gegenſtände nicht auf beſtimmte Weiſe. Das Beſtimmen des Ich iſt erſt

der Anfangspunkt für das Beſtimmen der Gegenſtände. Kann nun die Erziehung das chaotiſche hier ſchon in Ordnung bringen und in ein methodiſches und bewußtes zu verwandeln? Unmittelbar nicht. Zwar verſucht man es auf gewiſſe Weiſe, indem man dem Kinde zur Ergänzung deſſen was es wahrnimmt das fehlende in Bildern giebt; aber dies kann leicht zu früh geſchehen, und dann wenn es wirken könnte ſeine Kraft verloren haben, wie man auch durch das zu frühe Leſen gewiſſer Schriftſteller in Schulen für die Schönheit derſelben unempfänglich wird. Giebt man den Kindern zu früh Bilder von Naturgegenſtänden: ſo macht man ſie gleichgültig gegen dieſe ganze Anſchauung. — Sagt man entweder, Die Kinder müſſen erſt ein gewiſſes Naturgebiet kennen ehe man zu einem anderen fortſchreitet: ſo wird doch das Leben das chaotiſche geben neben dem geordneten; oder will man von den einfachen Formen zu den zuſammengeſezten fortſchreiten: ſo wird auch hier das Leben das chaotiſche hinzufügen. Man laſſe alſo, da auf dieſem Wege der Bereicherung von jenen beiden Zwekken der Erziehung keiner erreicht wird, die Bereicherung eben ſo chaotiſch fortgehen wie die Anſchauung. Dies kann uns zum Schema für alles ähnliche dienen; nämlich in dem was extenſiv bereichert, kann das Ordnen und zum Bewußtſein bringen nicht ſein.

Dem extenſiven ſteht hier nur das intenſive gegenüber, das innere Durchſchauen der Bilder; und nur auf dieſem Wege können die beiden Zwekke der Erziehung erreicht werden. Das Kind iſt ſelten im rein betrachtenden Zuſtande, ſondern es ſteht ſtets in einer Beziehung zum Gegenſtande und faßt ihn nur von dieſer aus einſeitig auf. Hier nun ſteht es in der Gewalt der Erziehung das chaotiſche im Auffaſſen eines einzigen Gegenſtandes in ein geordnetes und vielſeitiges zu verwandeln. Und ſind die Kinder nur gewöhnt, einen einzelnen Gegenſtand allſeitig aufzufaſſen: ſo werden ſie auch geneigt ſein ein ganzes großes Gebiet eben ſo methodiſch aufzufaſſen; und ſo wird auch ihr Bewußtſein klarer. Dies iſt die Tendenz aller Vorübung in der Erziehung. Wenn nun aber die Betrachtung in eine methodiſche zu verwandeln iſt,

Welches iſt die wahre Methode der Betrachtung, und iſt ſie für alle Gegenſtände dieſelbe? Die Methode

Peſtalozzis in ſeinem Buch der Mütter iſt zu bezweifeln. Jeder Gegenſtand muß in ſeinem natürlichen Zuſammenhang aufgefaßt werden; man muß dahin ſtreben daß die Kinder den inneren Zuſammenhang der Gegenſtände einſehen, und erkennen wie die verſchiedenen Theile und Beziehungen jedes Gegenſtandes durch jenen Zuſammenhang beſtimmt ſind. Dem Kinde kommen Natur- und Kunſtgegenſtände vor, auf beide richtet es ſeine Betrachtung. Ein Kunſtgegenſtand iſt in ſich ſelbſt auf andere Weiſe beſtimmt als ein natürlicher, obgleich auch dieſer Gegenſaz nicht abſolut iſt; denn man kann die Natur ſelbſt als bildende Kunſt anſehen, oder auch umgekehrt ſagen, daß die Kunſt Natur ſei, weil ſie dieſe nachahmt. Indeß werden Natur- und Kunſtgegenſtände in vielfacher Beziehung aus einander gehen, und auf den Gegenſaz in der Conſtruction dieſer Gegenſtände iſt die Betrachtung hinzulenken. Es giebt aber eine Betrachtungsweiſe die in beiden dieſelbe iſt und auf die Differenz der Conſtruction keine Rükkſicht nimmt; dies iſt die mechaniſche Betrachtungsweiſe, welche ſich beſonders an die äußere Geſtalt hält. Durch dieſe Betrachtungsweiſe wird den Kindern viel unverſtändliches gegeben, oft bloß technologiſche Namen. Hält man z. B. einem Kinde ein Product menſchlicher Kunſt vor: ſo wird die mechaniſche Betrachtungsweiſe auf das Aufzählen der verſchiedenen Theile, auf ihre Lage und Correſpondenz gerichtet ſein. Nicht nur wird eine große Menge von unverſtandenem und verſtandenem hiebei vermengt vorkommen, ſondern da die einzelnen Theile eines Gegenſtandes wieder ihren Zwekk haben, die Betrachtung wird auch höchſt unvollſtändig ſein. Ebenſo wenn Naturgegenſtände in Betrachtung gezogen werden: ſo kann dies auf eben ſo mechaniſche Weiſe geſchehen ſobald die Geſtalt getrennt aufgefaßt wird von der Verrichtung, die doch beide in lebendigem Zuſammenhange ſtehen. Beſſer iſt es die Betrachtung zu lenken auf die Conſtructionsprincipien des Kunſtgegenſtandes, und bei Naturgegenſtänden Vorübungen zur Einſicht in die Phyſiologie anzuſtellen, und zu zeigen welchen Zwekk die einzelnen Theile haben. Freilich läßt ſich hier auf ein Maximum des Verſtändniſſes nicht Anſpruch machen, denn wir ſelbſt ſind noch nicht im Verſtehen zur Vollendung überall gekommen. Offenbar kann hier alles nur Approximation ſein.

Wir müſſen uns eine zwiefache Fortſchreitung denken, die eine welche auf das vollſtändigere Verſtehen geht, die andere auf das Auffaſſen deſſen gerichtet was wieder für die andere Operation ein Problem iſt. Dies geht in unſerem ganzen Leben ſo. — Die mechaniſche Betrachtungsweiſe wird ſo wie die organiſche auf viel unverſtandenes führen; es iſt nicht dem Zufall, nicht dem Leben bloß zu überlaſſen das unverſtandene zu einem verſtandenen zu machen. Es würde nicht richtig ſein die mechaniſche Betrachtung ganz auszuſezen weil ſie unverſtandenes darbietet; man müßte ſonſt alle Uebung unterlaſſen wodurch der Menſch in den Stand geſezt wird das äußere ſchnell aufzufaſſen und alle Differenzen in möglich kurzer Zeit wahrzunehmen. Gerade dies iſt ein Hülfsmittel das Verſtehen des inneren Zuſammenhanges zu erleichtern. Es iſt alſo gegen die Uebungen im mechaniſchen Auffaſſen nichts einzuwenden; man laſſe die Kinder immerhin z. B. den menſchlichen Körper mechaniſch auffaſſen ohne auf das phyſiologiſche einzugehen. Nur muß man dabei nicht einen großen Sprachapparat in Anwendung bringen; die Sprache ſoll nur der Begriffsbildung dienen: die mechaniſche Betrachtung dagegen kann keinen anderen realen Zwekk haben als die ſinnliche Anſchauung zu vervollſtändigen. Bloße Nomenclatur und Namenerklärung bewirkt nur Verwechſelung der Begriffe mit den Dingen und eine *δοξοσοφία*. Wir müſſen jenen mechaniſchen Uebungen ſolche zugeſellen in welchen ein wirkliches Verſtehen iſt. In der bloß mechaniſchen Auffaſſung liegt gar keine Fortſchreitungsregel, in der organiſchen aber liegt eine natürliche Fortſchreitung; jene iſt willkührlich, dieſe an ſich geordnet.

KÖNIGL. KREISBIBLIOTHEK IN AUGSBURG

8° Th. Ref.

Schleiermacher

Schleiermacher, Friedrich,

Friedrich Schleiermachers Sämmtliche Werke

Bd.: Abt. 3, Zur Philosophie ; Bd. 9, Literarischer Nachlaß ; Bd. 7

Berlin 1849

Augsburg, Staats- und Stadtbibliothek -- Th Ref 36 -III,9
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11294375-6